

**Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule
als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische
Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe**

Dem Fachbereich Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen zur Erlangung
des akademischen Grades Dr. phil. vorgelegte

Dissertation
von

Jörg Grütjen

aus Wesel (Niederrhein)

Gutachter: Prof. Dr. Georg Peez, Prof. Dr. Peter Ulrich Hein
Tag der mündlichen Prüfung: 19.7.2012
Tag der Einreichung: 10.6.2011

Inhaltsverzeichnis

1 Problembereich: Grundlegende Fragen und Ziele der Arbeit	10
2 Forschungsstand	14
2.1 Kunstpädagogik und zeitgenössische Kunst	14
2.2 Kunstpädagogische Positionen und Forschungen zum Umgang mit Gegenwartskunst in der Schule	16
2.3 Weitere Praxisliteratur	21
2.4 Der Umgang mit Bildern: Bildpragmatik	21
2.5 Der Umgang mit Bildern: Performativität	22
2.6 Ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik	23
2.7 Aneignung	26
3 Untersuchungskonzeption und Methoden zur qualitativen empirischen Forschung	27
3.1 Unterrichtsforschung und qualitative empirische Forschung	27
3.2 Grundgedanken für die Erhebung und Auswertung von Datenmaterial	28
3.3 Erhebung des Datenmaterials: Begründung und Erläuterung	29
3.3.1 Die Schüler: Narrative Partnerinterviews in Verbindung mit problemzentrierter Interviewform und Fotosequenzen mit begleitenden Interviews	29
3.3.2 Die Lehrer: Narrative Interviews	31
3.3.3 Der Untersuchende: Teilnehmende Beobachtung und Audioaufzeichnung	32
3.3.4 Auswahl der Lerngruppen	33
3.3.5 Werkauswahl: „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte	33
3.3.5.1 Erster Aspekt: Forschungskontext	34
3.3.5.2 Zweiter Aspekt: Vielfältige Zugangsmöglichkeiten im Unterricht	35
3.3.5.3 Dritter Aspekt: Ableitung aus Forschungsfragen	35
3.4 Datenauswertung	36
3.4.1 Phänomenologisch orientierte Rekonstruktion von Textdokumenten	36
3.4.2 Methodische Probleme bei der Rekonstruktion von Fotodokumenten	39
3.4.3 Bilderhäufungen: Fotografien als narrative Sequenzen rekonstruieren	40
3.4.4 Die Art und Weise der Verknüpfung von Fotos	42
3.4.5 Aspekte der Analyse von Fotografiesequenzen	43
3.5 Verdeutlichung des Geltungsanspruchs der Untersuchung	46
3.5.1 Merkmale quantitativer und qualitativer empirischer Forschung im Vergleich	47
3.5.2 Wissenschaft erarbeitet Modelle, keine Abbildung der Wirklichkeit	51
3.5.3 Wieso und wie kann man wenige Einzelbeobachtungen generalisieren?	52
3.5.3.1 Vergleich	53
3.5.3.2 Triangulation	53
3.5.3.3 Reflektierte Fallauswahl	54
3.5.4 Repräsentativität vs. Exemplarik	55
3.5.5 Absicherung von Forschungsaussagen durch die Einbettung in den Fachdiskurs	57
3.5.6 Nicht Messung, sondern Rekonstruktion als Mittel zur Theorieerzeugung	57
3.5.7 Implizites und explizites (Handlungs-)Wissen der Akteure	58

3.5.8	Gegenstandsangemessene Methoden: Komplexität der Prozessverläufe bei der Kunstrezeption	60
3.5.9	Rolle des Forschers: Hypothesengenerierung vs. Hypothesenprüfung	61
3.6	Zusammenfassung	61
4	Fallstudie 20.6.	62
4.1	Rekonstruktion der Fotosequenz von Lea	63
4.1.1	Die situativen Rahmenbedingungen der Fotografien von Lea	63
4.1.2	Erster Materialdurchgang	64
4.1.3	Gliederung von Leas Fotografien in Phasen	65
4.1.4	Was fotografiert Lea im Unterricht?	67
4.1.5	Leas bezeichnende Nicht-Thematisierung der räumlichen Umgebung	67
4.1.6	Wie fotografiert Lea? Blicke und Kameraperspektiven auf Schüler	68
4.1.7	Wie fotografiert Lea? Bildabfolgen	69
4.1.8	Leas Lehrerbild: Taktgeber mit typischen Attributen	70
4.1.9	Leas Lehrerfotos: Kameraperspektiven	71
4.1.10	Kommunikation mit fotografischen Mitteln dokumentiert	71
4.1.11	Leas Selbstdarstellung: Selbstbildnisse	73
4.1.12	Indirekte Selbstdarstellung: Standorte	73
4.1.13	Fotografierte Bildwahrnehmung: Interesse an Technik	75
4.1.14	Fotografierte Bildwahrnehmung: Vermittlung und Aneignung	75
4.1.15	Kunstwahrnehmung in der Gruppe mit performativer Wirkung?	77
4.1.16	Gesteigerte Wahrnehmung in der Rezeption des Kunstwerks nachweisbar?	78
4.1.17	Leas Foto Nr. 12 als Signal von ästhetischer Erfahrung?	78
4.2	Rekonstruktion des Interviews mit der Fotografin Lea	79
4.2.1	Erster Materialdurchgang	79
4.2.2	Die Eingangssequenz: „Ja, was soll ich denn erzählen?“	80
4.2.3	Die situativen Rahmenbedingungen zwischen Lea und dem Interviewer	81
4.2.4	Deiktische Ausdrücke: Diaschau, Zeugenvernehmung oder Museumsführung?	82
4.2.5	Ein spezifischer Gesprächsmodus im Umgang mit Bildern beginnt	83
4.2.6	Bildbeschreibung oder Benennung der Darstellungsabsicht?	84
4.2.7	Leas Publikum: „man“	85
4.2.8	Leas Absicht: „typische Situation [...] im Kunstunterricht“	86
4.2.9	Leas Lehrerbild: „Herr Weber wieder mit Zeigeposition.“	89
4.2.10	„typisch“ (Lea+Unterricht): wieder, immer, nie, alle, jede, man	90
4.2.11	„Ja“ als Antwort auf ungestellte Fragen?	91
4.2.12	Leas Unterrichtsbild: So-tun-als-ob-man-fleißig-wäre	92
4.2.13	Leas Unterrichtsbild: Rezeptionsverhalten definiert Rollenzugehörigkeiten	93
4.2.14	Die rechte Seite: „die sitzen alle so gleich“	94
4.2.15	Die linke Seite: „hört nämlich nicht zu“	95
4.2.16	Carins Bruch des habituellen Ehrenkodex	96
4.2.17	Ästhetische Erfahrung bei Leas Äußerungen zu Foto 10?	97
4.2.18	Leas Lehre: Erweiterung des Begriffs Ästhetische Erfahrung?	100

4.3	Rekonstruktion des Unterrichtsgesprächs	100
4.3.1	Erster Materialdurchgang	100
4.3.2	Bildung einer Betrachtergemeinschaft durch einleitende, performative Äußerung	102
4.3.3	Medienhoheit des Vermittlers gegenüber der Rezipientengruppe	103
4.3.4	Wertungen als Rezeptionseinleitungen	104
4.3.5	„Echt cool.“ Fachsprache vs. Jugendsprache	104
4.3.6	Eine Rezeptionsgemeinschaft formt sich: Performativität in der Betrachtung	106
4.3.7	Die Sprache des Beginns der Kommunikation über ein Kunstwerk	107
4.3.8	Der Zwang zu Äußerungsritualen: „erst mal beschreiben müssen“	109
4.3.9	Aneignungsmodi: beschreiben oder in Vergleichen Anmutungen andeuten	110
4.3.10	Vergleiche als verknappte Wertungen mit begrenztem Geltungsanspruch	112
4.3.11	Sprechakte, die Bezug zwischen Gesagtem und Abgebildetem sichern	113
4.3.12	Artikulation von Gefühlen als Intensivierungshilfe für die Rezeption	116
4.3.13	Brüche in der Wahl der Aneignungsmodi	118
4.4	Rekonstruktion des Interviews mit Sandra und Carin	121
4.4.1	Der Beginn des Interviews: Das Austesten der kommunikativen Situation	121
4.4.2	Rolle als Kunst sekundär, aber Künstlernamen und Werktitel stiften Gemeinschaft	123
4.4.3	Aneignung in Kontexten	126
4.4.4	Wechselspiele der Personalpronomen: Aneignung in Gruppensituationen	127
4.4.5	Sandras und Carins Aneignungsmodell beim Umgang mit der Kunst	129
4.4.6	Performativität: genussvolles Rebellieren gegen Text- und Deutungshoheiten	130
4.5	Rekonstruktion des Interviews mit Tom und Ansgar	133
4.5.1	Erster Materialdurchgang	133
4.5.2	Rezeption als White-Cube-Situation: „Jetzt zur Skulptur allgemein?“	133
4.5.3	Ansgars Geschmacksurteil: Rezeption im Modus eines Bewertungsprozesses	135
4.5.4	Toms Kunsturteil: Rezeption im Modus eines Bewertungsprozesses	136
4.5.5	Soziale Selbstpositionierung: argumentieren anstatt erzählen oder beschreiben	137
4.5.6	Schweigen	138
4.5.7	Schweigen als Rezeptionsmodus aus mangelndem Interesse und als stiller Protest	139
4.5.8	Schweigen als Rezeptionsmodus, als Wirklichkeit für sich: „keinen wirklichen Grund mich zu [...] beteiligen“	140
4.5.9	Tom: Der Betrachter entscheidet über die Aussage des Kunstwerks	142
4.5.10	Die Rolle der Gruppe bei der Rezeption für Tom und Ansgar	144
4.5.11	Die sprachliche Fähigkeit zur Sinnverdichtung	145
4.5.12	Die Sprache der Verwirrung	147
5	Fallstudie 29.9.	148
5.1	Rekonstruktion der Fotosequenz von Cosima	149
5.1.1	Erster Materialdurchgang: Cosimas fotografische Positionierung	149

5.1.2	Was zeigt Cosima nicht?	150
5.1.3	Was ist an Cosimas Fotos exemplarisch?	151
5.1.4	Cosimas pendelnder Radarblick	151
5.1.5	Cosimas Blick auf die gezeigten Kunstwerke: typische Fotoabfolgen	152
5.1.6	Kunstrezeption erzeugt Wahrnehmungsgemeinschaften	154
5.1.7	Das siebte Bild als Ausnahmefoto	155
5.1.8	Der Modus der projizierten Bildpräsentation im Unterricht	156
5.1.9	Das Lehrerpult als Schwelle zwischen Projektionsscreen und Schülern	157
5.1.10	Das räumliche Setting: Tische	158
5.1.11	Kunstrezeption in der Schule findet nicht im „White Cube“ statt	160
5.1.12	Die Organisation des Nebeneinander: die Wahrnehmung der technischen Infrastruktur der Rezeptionssituation	160
5.1.13	Performativität der Blicke	162
5.1.14	Performativität der Körperhaltungen als Reaktion auf Kunstwerke?	163
5.1.15	Performativität der Körperhaltungen im Betrachterhabitus begründet	164
5.1.16	Performative Paradoxien in der kollektiven Rezeptionssituation	165
5.1.17	Entkopplung von Auditivem und Visuellem bei Bildwahrnehmung	166
5.1.18	Unterdrückung und Fragmentierung konkret anwesender Leiblichkeit	167
5.1.19	Das Soziale zieht in die Körperhaltung ein: der körperliche Habitus der Bildbetrachtung	168
5.1.20	Das Soziale zieht in die Körperwahrnehmung ein: Verschränkung von Bild- und Betrachterraum	168
5.1.21	Präsenz in der Abwesenheit	169
5.2	Rekonstruktion des Interviews mit der Fotografin Cosima	170
5.2.1	Erster Materialdurchgang	170
5.2.2	Die Eingangssequenz: Die Rolle des Interviewers und die situativen Rahmenbedingungen	170
5.2.3	Die Eingangssequenz: Einverständniserklärung, argumentativer Darstellungsmodus, „da“-Wendungen	171
5.2.4	Die Eingangssequenz: knappe Äußerungen mit geringem Anspruch auf Geltung	173
5.2.5	Der Umgang mit Bildern in der Gruppe: Kunstwerke als Ausdruck von Gefühlen und das Disputieren darüber, welche genau	174
5.2.6	Cosimas Fotoerläuterungen: erst emotional unklare Bezugnahmen, dann distanzierter und expliziter	176
5.2.7	Machtfragen 1 (der wunde Punkt): Das Schweigen über das Zentrum des Sozialgefüges	179
5.2.8	Machtfragen 2 (der Dreh- und Angelpunkt): „immer jeden so direkt angucken“	180
5.2.9	Machtfragen 3 (der springende Punkt): Die Thematisierung der Art des Sozialgefüges als Tabuverletzung?	182
5.3	Rekonstruktion des Unterrichtsgesprächs	184
5.3.1	Erster Materialdurchgang	184
5.3.2	Die Bildung einer Betrachtergemeinschaft: „alle da, ja?“	185
5.3.3	Der Beginn der Rezeptionskommunikation: Ninas fünf Anläufe	187

5.3.4	Performativität: Formierung einer Rezeptionsgemeinschaft durch syntaktische Angleichung	191
5.3.5	Gemeinschaftsbildung durch gemeinsame Rezeptionsweisen	191
5.3.6	Beginnende Akkumulation und Verdichtung in der gemeinsamen Kommunikation über das Kunstwerk: Tina	192
5.3.7	Akkumulation, Verdichtung und Bedeutungserweiterung in der gemeinsamen Kommunikation: Lutz	193
5.3.8	Der erste Rezeptionsmodus von Lutz: existenzielle Sinnbezüge	195
5.3.9	Der zweite Rezeptionsmodus von Lutz: möglichst nachvollziehbar am Kunstwerk argumentieren	196
5.3.10	Bedeutungserzeugung in der Gruppe: Steigerungen durch Bestätigungen, Variationen, Verdichtungen, Prüfungen oder Abgrenzungen	196
5.3.11	Die Präsentation begleitende Sprechakte: „das nächste Bild“	197
5.3.12	Kommunikative Merkmale für die Rolle eines Präsentierenden einer Abbildung	200
5.3.13	Weiterverknüpfung der Betrachtergemeinschaft bei ergänzenden Bildpräsentationen: Cosima	202
5.3.14	Weiterverknüpfung der Betrachtergemeinschaft bei ergänzenden Bildpräsentationen: Tina	204
5.4	Rekonstruktion des Interviews mit Tina und Lutz	206
5.4.1	Erster Materialdurchgang	206
5.4.2	Am Anfang: Die soziale Selbstpositionierung des Interviewers	206
5.4.3	Tinas Anfang: Vielansichtigkeit ermöglicht intensive Erfahrungen	210
5.4.4	Kunstwahrnehmung als sukzessiver Prozess: „Schritt für Schritt“	213
5.4.5	Die Wegmetapher: Bild- und Kunstbetrachtung als Reise	216
5.4.6	Der Umgang mit Kunst als Reise: Die Wegmetapher bei Lutz und Tina	219
5.4.7	Zwei Diskursformen: Fachsprachlichkeit (vs. Anknüpfung an Persönliches)	220
5.4.8	Zwei Diskursformen: Anknüpfung an Persönliches (vs. Fachsprachlichkeit)	221
5.4.9	Bild- und Kunstaneignung in einer sprachlich exklusiv verfeinerten Salonkultur als Verknüpfungsprozess mit kulturellen Erfahrungen	223
5.4.10	Vorteile der Fachsprachlichkeit als Modus des Umgangs mit Kunst	224
5.4.11	Tina: Sprache der emotionalen Betroffenheit	226
5.4.12	Ästhetische Erfahrung: Sprachliche Indikatoren bei Schilderungen?	228
5.5	Rekonstruktion des Interviews mit Cosima und Ken	234
5.5.1	Erster Materialdurchgang	235
5.5.2	Cosimas Eingangssequenz: Der Ablauf einer Bildanalyse „so wie immer“	235
5.5.3	Einbettung in Kontexten: Rezeption als Weg durch die Epochen	238
5.5.4	Das Erleben des Beginns der Rezeption (als Abfolgemodell): „je weiter wir uns um die Figur rumbewegt haben“	241
5.5.5	Ablaufmodelle im Vergleich	246
5.5.6	Anschlusskommunikation mit Netzrecherchen als zeitgenössischer Umgang mit Kunst	247
5.5.7	Anschlusskommunikation als Indikator für ästhetische Erfahrung: „bei den Favoriten gespeichert“	249

5.5.8	Das Verhältnis von Bild und Wort in Cosimas Internet-Anschluss-kommunikation	252
5.5.9	Unterricht als Kampfort zur Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern	253
5.5.10	Bildvergleiche: „dass die Bilder eigentlich nach einem gleichen Aufbau funktionieren“	255
5.5.11	Metaphern und Vergleiche signalisieren Unsicherheit und Komplexität	257
5.5.12	Kommunikative Rollen mit Kompetenzgefälle: „Beschreiber“ und „wirklich einzelne Leute“	259
6	Zusammenfassende Auswertung	260
6.1	Heuristische Skizze eines Ablaufmodells der Kunstrezeption in der Gruppe	262
6.1.1	Erläuterung der Strukturmerkmale anhand des empirischen Materials	267
6.1.2	Der eine Gemeinschaft stiftende Charakter der Rezeption in der Gruppe	267
6.1.3	Anfangs-, Mittel- und Endphasen der Rezeption	268
6.1.4	Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft durch Werkpräsentation	270
6.1.5	Erleben der Gemeinsamkeit des Rezeptionsbeginns als auslösender Antrieb	272
6.1.6	Antrieb für (Aneignungs-)Aktivitäten: Wunsch nach sozialer Teilhabe	273
6.1.7	Bedeutungsbildung in pendelnden Aktivitäten zwischen Kunstwerk und Kontext	275
6.1.8	Phasen der teilweisen Angleichung und Synchronisation der Beteiligten	279
6.1.9	Steigerungen als Ablaufstruktur	285
6.1.10	Kommunikative oder persönliche Erfahrungsintensität durch (Neu-)Impulse	289
6.1.11	Ende der temporären Rezeptionsgemeinschaft und fakultativ einzelne Anschlussaktivitäten	295
6.2	Charakteristik der Sprache der Kunstkommunikation	296
6.2.1	Merkmale der beginnenden und der fortgeschrittenen Kunst-kommunikation in der Gruppe	296
6.2.2	Kennzeichnende Sprechhandlungen der Kommunikation über Kunst	300
6.2.2.1	Zeigend-hinweisende Sprechhandlungen	301
6.2.2.2	Beschreibungen	305
6.2.2.3	Erläuterungen und Deutungen	307
6.2.2.4	Wertungen (und expressive Sprechakte)	308
6.2.2.5	Informieren	309
6.2.2.6	Die Formulierung von assoziativen Sprachbildern (Vergleiche und Metaphern)	310
6.2.3	Merkmale des (un-)sicheren sprachlichen Umgangs mit Kunstwerken	311
6.3	Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe	313
6.3.1	Erste Elementarkategorie: fachliche Kompetenz	317
6.3.1.1	Fähigkeit zu Deutungen und Erläuterungen oder primär Beschreibungen	318
6.3.1.2	Der persönliche Leistungsanspruch	319
6.3.1.3	Weites oder begrenztes Spektrum an Aneignungsmodi	320

6.3.1.4 Abstrahierendes Wahrnehmen oder Detailblicke	320
6.3.1.5 Verbale oder visuelle Grundorientierung	322
6.3.1.6 Bilder bzw. Kunst formal oder inhaltlich referentiell begreifen	322
6.3.1.7 Planendes oder assoziatives Betrachterverhalten	323
6.3.1.8 Ambiguitätstoleranz	323
6.3.2 Zweite Elementarkategorie: sprachliche Kompetenz	324
6.3.2.1 Semantik: Alltagsworte oder das Bemühen um Fachbegriffe	325
6.3.2.2 Syntax: explizit argumentierend oder implizit vage	326
6.3.2.3 Emotionaler Selbstausdruck: Verwirrt oder sicher in der Aneignung	329
6.3.2.4 Abwägende Beurteilungsprozesse oder eher statische Meinungen	331
6.3.3 Dritte Elementarkategorie: Fakten- oder Prozessorientierung	332
6.3.3.1 Blickrichtungen: Mitschüler oder Sachinhalte vorrangig?	331
6.3.3.2 Wissensformen: Ergebnisorientierung oder Interesse an Aneignungsprozessen	334
6.3.3.3 Das Zentrum des Erlebens: Bilder und Kunst oder Mitschüler und Autoritäten	335
6.3.4 Vierte Elementarkategorie: Gruppen- oder Individualorientierung	337
6.3.4.1 Positionierung in der Betrachtergemeinschaft	338
6.3.4.2 Wahrnehmung des Betrachteten: Gruppendiskurs oder Individualerleben	339
6.3.4.3 Der Prozess der Bedeutungsbildung	339
6.3.4.4 Akzeptierendes oder opponierendes Verhältnis zum Gruppendiskurs	341
6.3.4.5 Reden oder schweigen	342
6.3.4.6 In der Körpersprache synchronisiert oder individualisiert	342
6.3.5 Fünfte Elementarkategorie: Autoritäts- oder Subversionsorientierung	343
6.3.5.1 Anpassung oder Ausbruch	344
6.3.5.2 Authentisches oder gespieltes Verhalten	345
6.3.5.3 Körperhaltungen und Gegenstandsattribute	346
6.3.5.4 Annahme oder Nicht-Besetzung einer Rolle als sozial aktives Subjekt	347
6.3.5.5 Die persönliche Beziehung zum Kunstunterricht	347
6.3.5.6 Metakommunikation oder subversive Späße über Unterricht	347
6.3.5.7 Wer oder was entscheidet über die Wertschätzung von Kunstwerken?	348
6.3.6 Sechste Elementarkategorie: funktionales Interesse oder ästhetische Aufmerksamkeit	349
6.3.6.1 Bild oder Kunstwerk, analysieren oder wahrnehmen und deuten	350
6.3.6.2 Nüchterne Nützlichkeit oder stilisierte Selbstästhetisierung	350
6.3.6.3 Lineare Suche nach Bekanntem oder die Faszination am Fremden	351
6.3.6.4 Was in der Erinnerung bleibt: Fazit oder die assoziative Eröffnungssituation?	351
6.3.6.5 Gegenständliche Identifizierung oder Kategorisierung der Gestaltungsweise	353
6.3.6.6 Kunsturteil oder Geschmacksurteil (oft mit Schönheit als Kriterium)	353
6.3.6.7 Distanz zum Betrachteten oder Identifikation mit Dargestelltem	354
6.3.6.8 Bedeutung durch subjektive Empfindungen oder objektive Kontexte	354

6.3.6.9 Ohne Hoffnung oder Glaube an Sinnhaftigkeit von Kunst	355
6.3.6.10 (K)eine Anschlusskommunikation über Kunst zu Hause?	356
6.3.7 Fazit: Auffallend heterogene Aufmerksamkeits- und Verhaltensorientierungen bei der Rezeption	356
6.4 Fünf Skizzen von musterhaften Rezeptionscharakteren	357
6.4.1 Der funktional Fachliche: LUTZ LEISTUNGSTRÄGER	359
6.4.2 Die sich Sorgende: NINA BESCHREIBER	360
6.4.3 Die künstlerisch Interessierte: TINA FASZINIERT	361
6.4.4 Die Kontaktfreudige: LEA COOL	362
6.4.5 Der Beobachter: ANSGAR SCHLÄFER	364
7 Aufmerksamkeit und Sehen als kulturelle Praxis	365
7.1 Komplexität von Sehen und Wahrnehmung	366
7.2 Visuelle Sinnesdaten: im Verarbeitungsprozess nicht isolierbar von anderen Wahrnehmungsdaten	367
7.3 Verarbeitungsprozess der Sinnesdaten: nicht zentral lokalisierbar	368
7.4 Aufmerksamkeit: Steuerung ohne Zentrum	369
7.5 Aufmerksamkeit: labil, um leistungsfähig zu sein	373
7.6 Aufmerksamkeit: Lenkung bewusst herbeigeführt oder unbewusst gesteuert?	375
7.7 Aufmerksamkeit ist selektiv: nicht gleichmäßiges Abtasten, sondern Zonen verstärkter Konzentration	378
7.8 Aufmerksamkeit: Ausrichtung durch Erinnerungen, mentale Konzepte, Begriffe und Erwartungen	381
7.9 Aufmerksamkeit: nicht neutral, sondern emotional wertend und subjektgebunden	384
7.10 Unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi: Heterogenität	386
7.11 Unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi: beim Blick auf Kunst	392
7.12 Aufmerksamkeitsanregung des Betrachters durch Kunstwerke	398
7.13 Auswahl der Wahrnehmungsdaten nach situativer Handlungsrelevanz	403
7.14 Bedeutung: was Betrachter in Situationen als handlungsrelevant bewerten	405
7.15 Schulung der Aufmerksamkeit zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit	409
7.16 Sehen als Handlung und erlernte kulturelle Praxis	410
7.17 Bild- und Kunstrezeption schafft Gemeinschaft	411
Literatur	414
Weiterführende Literatur zu Thomas Schütte und der „Bronzefrau Nr. 6“	426
Anhang: Materialienband (Text- und Bilddokumente)	

1 Problembereich: Grundlegende Fragen und Ziele der Arbeit

Der Deutschdidaktiker Joachim Fritzsche beobachtete verschiedene Klassen und Kurse unterschiedlicher Jahrgangsstufen, wie sie zusammen mit ihren Lehrern¹ die Geschichte „Der Bär auf dem Försterball“ von Peter Hacks untersuchten. Im Anschluss analysierte Fritzsche die Unterrichtsgespräche (Fritzsche 1994). Er schreibt zu seinen Beobachtungen dieser alltäglichen, weitgehend unspektakulären Unterrichtsstunden: „Das Beispiel der Behandlung von „*Der Bär auf dem Försterball*“ hat gezeigt, welche Fülle von Entscheidungen vor dem Unterricht und in ihm getroffen werden, wie folgenreich diese oftmals gar nicht ausdrücklich getroffenen Entscheidungen sind und welche theoretischen Implikationen sie haben. Sowohl bei der Textauswahl als auch bei der Wahl der Realisierungsstrategien folgen wir, ob bewusst oder unbewusst, theoretischen Annahmen über die Schüler, über Literatur, über Literaturunterricht, ja darüber hinaus über Individuum und Gesellschaft, Wahrheit und Erkenntnis, Moral und Ästhetik, Entwicklung und Erziehung.“ (Hervorhebung im Original; Fritzsche 1994, S. 96)

Was hier primär aus der Lehrerperspektive über Literatur und Literaturunterricht gesagt wird, soll in der vorliegenden Studie primär aus Schülerperspektive auf Bilder, Kunst und Kunstunterricht übertragen werden, zum Beispiel beim kommunikativen Umgang der Schüler mit zeitgenössischer Kunst. Dabei soll die Perspektive der Schüler als mindestens gleichrangig gegenüber der Lehrerrolle untersucht werden; denn ich verstehe die Handlungen und Äußerungen der Schüler nicht bloß als passive Reaktionen auf die Lehreraktivitäten. Auch die Schüler treffen andauernd eine „Fülle von Entscheidungen“, denen „bewusst oder unbewusst“ Annahmen zu Grunde liegen und die entscheidend den Unterricht prägen.

Von mir angeregte Kunststunden sollen beobachtet, dokumentiert, analysiert und einander gegenübergestellt werden; immer dasselbe Kunstwerk soll im Zentrum des Unterrichts stehen. Welche Unterschiede in der Rezeption des Kunstwerkes zeigen sich, wenn das didaktische Arrangement der Bildpräsentation anders gestaltet ist? Was machen die verschiedenen Lehrer und Schüler Besonders im Umgang mit dem präsentierten Material und wie drückt sich das im Wahrnehmen und Erleben des Kunstwerks aus?

Bei meinem Forschungsvorhaben geht es um den Umgang mit Bildern und zeitgenössischer Kunst in der Schule (in der Sekundarstufe II), zum Beispiel auch um Formen des Gesprächs. Innerhalb der Fachdisziplin Kunstpädagogik wäre das ein Problem der Unterrichtsforschung.

Warum soll zeitgenössische Kunst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Forschungsvorhabens stehen? Kunst ist ja nur ein Feld unter vielen, in denen man Bilder betrachtet und mit ihnen in irgendeiner Form handelt, zum Beispiel über sie spricht.

Werke der zeitgenössischen Kunst stellen häufig didaktisch besonders dankbare Sonderfälle von Bildern dar, da sie dichter strukturiert, dem Betrachter widerständiger und fremder erscheinen; erfahrungsgemäß empfinden die Schülern sie oft als reizvoller für eine spannende und intensive Auseinandersetzung als beispielsweise ein Werbeplakat.

Denn Werbung ist in der Regel für wesentlich kürzere Aufmerksamkeitsspannen intendiert und ihre stereotype Grundaussage ist meistens sehr schnell zu entschlüsseln („Kaufe x!“). Oder ein anderes Beispiel aus der Deutschdidaktik: Ein Gedicht zu lesen ist anregender als eine Bedienungsanleitung.

¹ Zur Leseerleichterung soll hier grammatikalisches und biologisches Geschlecht auseinandergehalten werden: Alle generischen Bezeichnungen, die hier und im Folgenden im männlichen Genus erscheinen, sind in der Regel gleichermaßen auf Frauen und Männer zu beziehen. Mit „Leser“ zum Beispiel sind in dieser Studie „Leserinnen und Leser“ gemeint.

„Bilder“ sind hierbei als alle bedeutungsvoll gemeinten Produkte sinnlicher Wahrnehmung verstanden, die einen Blick auf die Wirklichkeit voraussetzen und zeichenhaft erscheinen [...]. Sie meinen also, einem inzwischen ehrwürdigen Fachverständnis [der Kunstdidaktik; J.G.] folgend, ästhetische, d.h. sinnlich wahrnehmbare Objekte (Fotografien, Skulpturen, Fernseh- und Computerbilder, gestaltete Räume usw.). ‚Umgang mit Bildern‘ bezeichnet [...] die Herstellung und Rezeption dieser Bilder, also die ästhetischen Handlungen.“ (Busse 2004, S. 16) Der Begriff Bild ist also als Sammelbezeichnung zu verstehen (Boehm 1994, S. 12; Schulz 2005, S. 21-22). Die in Musik, Sprache, visuellen Bildern, räumlichen Objekten, Kunstwerken usw. gebundenen Reize rufen beim Rezipienten Gefühle, Assoziationen, Vorstellungen, Sinnvermutungen, Erkenntnisse o.Ä. hervor. Man kann zwischen den inneren und äußeren Bildern, den rein mentalen Bildern (Vorstellungsbildern) und den in Medien gefassten Bildern (Gemälden, Fotografien, ...) unterscheiden (Belting 2001, S. 11). Vorrangig interessiert hier der Umgang mit Kunstwerken und den irgendwie materiell greifbaren Bildern, die aber natürlich immer auch geistige Bilder transportieren oder erzeugen.

Wenn im Folgenden von „Bildern“ gesprochen wird, impliziert das also sowohl Kunstwerke als auch alle anderen Formen von Bildern; und dahinter steckt immer die Grundannahme, dass der Umgang mit Kunstwerken in weiten Teilen den Umgang mit Bildern allgemein fördern kann, weil die „visuelle Kompetenz“ oder die „Bildkompetenz“ geschult wird. Mit diesen zwei Begriffen sind Fähigkeiten im (rezeptiven und gestalterischen) Umgang mit Bildern gemeint (Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 9). Unter zeitgenössischer Kunst verstehe ich im Folgenden Werke von Künstlern, die in der jeweils aktuellen Gegenwart leben; aber auch ein relativ jung verstorbene Künstler kann als zeitgenössisch gelten, wenn er durch das Datum seiner Geburt einer noch weitgehend lebenden und die Zeit prägenden Generation angehört. (In diesem Sinne muss allerdings ein sehr alter, aber noch lebendiger Künstler manchmal nicht mehr als zeitgenössisch gelten: Als zum Beispiel der Maler Giorgio deChirico 1978 mit 90 Jahren verstorben ist, hat er sicher schon lange nicht mehr einen nennenswerten Einfluss auf die Minimal- und Konzeptkünstler der frühen 1970er Jahre gehabt.)

In einer Ausstellung ein Bild (eine Plastik, ein Gemälde ...) allein anzuschauen ist anders als im Gespräch zu zweit oder mit einer Gruppe, genauso wie ein Kunstwerk im Original anders wirkt als eine Projektion in einem Hörsaal. Ein Bild primär in der Gruppe wahrzunehmen, nicht allein oder zu zweit, kann deshalb als ein spezifischer Aspekt von Kunstunterricht gelten; eine Bild- und Kunstrezeption im Rahmen einer Schulklasse oder eines Kurses kann von enormer Dichte und Intensität gekennzeichnet sein. Denn das eigene Erleben wird kontrastiert mit dem Erleben der anderen Mitschüler und des Lehrers. Man empfindet sich vielleicht als einzelner Schüler entweder als integraler Teil der „Erlebnismgemeinschaft“, der die gleichen Bildwahrnehmungen macht wie die anderen in der Gruppe, oder man merkt, dass man das Bild ganz anders erlebt. Die Schüler können über längere Zeitabschnitte ihre eigenen Eindrücke und Wahrnehmungen mit den Äußerungen anderer zu demselben Bild (Gemälde, Kunstobjekt, ...) vergleichen und in Beziehung setzen. So können sie sich selbst sehr intensiv in ihrer Besonderheit (des Wahrnehmens) erleben (siehe Kapitel 2.6: Ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik). Darin besteht ein Forschungsinteresse von mir.

Wie in konkreten Unterrichtssituationen Schüler zeitgenössische Kunst (als eine Sonderform von Bildern), oder vorsichtiger gesagt, meistens deren medial vermittelte Abbildungen, wahrnehmen, soll bei meiner Untersuchung im Vordergrund stehen. Wie

gehen die Schüler in der durch ihren Lehrer festgelegten Rahmung der Unterrichtsgestaltung mit einem Bild oder Kunstwerk um?

Es geht inzwischen nicht mehr darum, wie noch vor einigen Jahren oder Jahrzehnten, die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst zu legitimieren (siehe Kapitel 2.1); es geht vielmehr darum, die Aufmerksamkeitsdichte für den Umgang mit Bildern und Kunstwerken im Schulunterricht zu steigern, indem versucht wird, das zweifellos im Alltag vorhandene implizite Handlungswissen von Kunstlehrern und Schülern explizit zu machen. Der kunstdidaktisch interessierte Leser könnte mit Hilfe meiner Forschungsarbeit Grundlagen für eine Art Aufmerksamkeitsschulung vermittelt bekommen, wie man intensive (schulische) Bild- und Kunstbetrachtungen inszeniert.

Ein Fokus meines Forschungsvorhabens kann sicherlich auf den mündlichen Äußerungen der Schüler liegen. Denn in diesen Sprechhandlungen wird deutlich, dass die Bild- und Kunstwahrnehmungen im Schulunterricht primär als Gruppenprozesse zu beschreiben sind, die sich vom individuellen, einsamen Kunsterlebnis des isolierten Bildbetrachters im Museum deutlich unterscheiden. Die Aktionen und Reaktionen von Lehrern und Schülern aufeinander bilden - mit dem gemeinsamen Bezugspunkt des verhandelten Werkes - zwei Seiten eines kommunikativen Wechselwirkungsprozesses. Eine Forschungsfrage lautet also: Wie artikulieren sich die Wahrnehmungs-, vielleicht sogar Kunsterlebnisse der Schüler in den Kommunikations- und Handlungsprozessen des Unterrichts, sowohl individuell als auch gerade im Zusammenhang mit der Gruppe?

Zusammengefasst verstehe ich Bild- und Kunstwahrnehmungen in der Schule vorrangig als kommunikative Prozesse der Schüler im Austausch mit den Bildern (Kunstwerken oder anderen Bildformen) und den Gesprächspartnern unter spezifisch institutionellen Bedingungen. Kann ich bei diesen Erlebnissen von Kunstwerken, in der Schule meistens ja nur ihre Abbildungen, überhaupt von Kunsterfahrung sprechen, da ja häufig nur Reproduktionen gezeigt werden? Häufig wird von ästhetischen Erfahrungen (siehe Kapitel 2.6) gesprochen, die Schüler machen; allgemein rücken aktuelle kunstpädagogische Ansätze den realen Betrachter und sein Rezeptionserlebnis in den Mittelpunkt des Umgangs mit zeitgenössischer Kunst (siehe Kapitel 2.2).

Welche Fragen sind nun vorläufig leitend für mein Forschungsprojekt, um konkrete Unterrichtsgespräche und das Erleben von Kunst und Bildern im Unterricht als ästhetischen Erfahrungen zu untersuchen?

Performative Prozesse (zum Begriff der „Performativität“ siehe Kapitel 2.5):

- Kunstwerke und Bilder zeigen nicht nur Realität; sie können auch neue Handlungen, Gespräche, Haltungen, Einstellungen und damit auch neue Fakten und Tatsachen beim Betrachter als Veränderungen in deren Lebenswelt auslösen. Solche neu geschaffenen Realitäten kann man performative Wirkungen durch den Umgang mit Bildern nennen. Also: Welche neuen Realitäten können durch die Präsentation eines Bildes (im Unterricht) entstehen?
- Können sich zum Beispiel (als performative Prozesse) kurzfristig bei der Bildrezeption in der Gruppe Kommunikationsriten, Hierarchien usw. verändern?
- Was passiert bei der Bildrezeption, bevor der Lehrer schon spezifisch pädagogisch eingegriffen hat, also beispielsweise etwas gefragt hat?

Dichte in der (ästhetischen) Erfahrung (siehe auch Kapitel 2.6):

- Wann entstehen Intensität und „Dichte“ in der (ästhetischen) Erfahrung bei der Bild- und Kunstrezeption, zum Beispiel Spannung, Überraschung, Erstaunen,

Betroffenheit, starke Aufmerksamkeit und Konzentration, Ganzheitlichkeit in der Wahrnehmung, Neugierde?

- Worin drückt sich solche „Dichte“ aus? Viele Meldungen, rege Mitarbeit, lange Schülerbeiträge, emotional geprägte Äußerungen, Herstellung von Bezügen zur eigenen Lebenswelt, angeregte Arbeitsatmosphäre, die spontane Erinnerung an solche (als „erinnerungswürdig“ empfundene) Situationen?
- Inwiefern ist diese „Dichte“ abhängig von dem Setting, welches der Lehrer inszeniert, also von der Dramaturgie und Gestaltung der Präsentation des Bildes oder Kunstwerks, der Wahl der Vermittlungsmethoden und Sozialformen?
- Inwiefern ist diese „Dichte“ abhängig von der Wahl des Kunstwerks oder Bildes?
- Je nach Zeitpunkt, also je nach persönlich-biografischer und/oder gesellschaftlicher Situation, können sich die Bedeutungen eines Bildes oder Kunstwerks für die Schüler verändern; kann man dies auch an einer Bild- oder Werkbetrachtung in einer Kunststunde bemerken?

Der Umgang mit Bildern und Kunstwerken (siehe auch Kapitel 2.4 bis 2.7):

- Was machen die Bilder und Kunstwerke mit den Jugendlichen und was machen die Jugendlichen mit den Bildern und Kunstwerken?
- Das Unterrichtsgeschehen kann man auch als Teil der persönlichen Aneignungsgeschichte (von Bildern und Kunstwerken) der Schüler deuten; wird dieser Aspekt im Unterricht sichtbar?
- Zeigen sich verschiedene „Kommunikationskulturen“, Stile im Umgang mit Bildern? (Zum Beispiel (klischeehaft gesprochen) der Lehrer als „Beuys-Jünger“ mit betont auratisch angelegtem Unterrichtsgespräch, der Lehrer als Freak, als kleiner Kunstgeschichts-Professor ...)
- Hat die Inszenierung des Unterrichts durch den Lehrer, zum Beispiel seine Methodenwahl, Einfluss auf die Deutung des Kunstwerks oder Bildes durch die Schüler?
- Haben (verdeckte) Vorstellungen von Kunstunterricht und Kunst hinter der Stundengestaltung durch den Lehrer Einfluss auf die Wirkungsweise der präsentierten Bilder? Transportiert die Stundengestaltung (jenseits der Auswahl des Kunstwerks) Vorstellungen von Kunst?
- Zeigen sich bei den Schülern typische Umgangsweisen mit Kunst (Subversion, Neugierde, Ablehnung von zeitgenössischer Kunst, Ironie, Aneignung, in welcher Form auch immer)?
- Im Schulunterricht gezeigte Bilder und Kunstwerke sind aus Schülerperspektive „offizielle“, öffentliche Bilder, die mit einem Machtverhältnis korrespondieren, weil sie von der schulischen Autorität präsentiert werden (auch wenn die Inhalte und Darstellungsformen der Bilder vielleicht kritisch gemeint sein sollten); gibt es dagegen auch einen subversiv zu nennenden Umgang der Schüler mit den Bildern und Kunstwerken im Laufe des Unterrichts?

Das Gespräch über Bilder und Kunstwerke, kommunikative Prozesse im Umgang mit Bildern und Kunstwerken:

- Unterricht und Unterrichtsgespräche sind vielleicht auch Plattform für Selbstdarstellungen, Machtgerangel, Imponiergehabe der Schüler untereinander – aber was passiert dabei mit dem Bild oder Kunstwerk, mit dem auf der offiziellen Oberfläche des Unterrichts verhandelten Gegenstand?

- Welche Gesprächsziele haben a) Lehrer, b) Schüler beim Umgang mit Bildern und Kunstwerken? a) Das Gesicht wahren, Disziplin, Erfüllung der Alltagsansprüche, Lernziele, Lerninhalte, Richtlinien, Leistungsbewertung, Spaß, wenig Arbeit, Anerkennung ...? b) Unterhaltung, Befriedigung der Neugierde, Freude an der Sache, Freude am Lernen, Selbstdarstellung in der Gruppe, Flirten, Anerkennung und Aufmerksamkeit vom Lehrer, Spannung, Nervenkitzel, Kompensation persönlicher Defizite, die Meinungen der anderen und/oder des Lehrers herausbekommen (zu allgemeinen oder persönlich aktuell interessierenden Problemen/Themen), den Unterricht stören ...?
- Zeigen sich im Unterricht bestimmte typische Gesprächsmuster und Gesprächsmodelle der Lehrer und welche charakteristischen Folgen hat das auf die Wahrnehmung von Kunst (oder anderen Bildern)?
- Welche methodischen Entscheidungen wirken eher gesprächsfördernd, welche haben eher verändernden Charakter?
- Wie wird mit sehr divergierenden, merkwürdigen Schüleräußerungen bzw. Deutungen umgegangen?
- Wie entsteht „Relevanz“ des Gesagten bei den Schülern? Bewirkt der Lehrer gezielt „Übereinkunft“/„Verbindlichkeit“?

Zusammengefasst: Mich interessieren die bewusst oder unbewusst inszenierten („performativ“ (siehe Kapitel 2.5) sich ereignenden) Prozesse beim (kommunikativen) Umgang von Schülern mit Bildern und Kunstwerken, gerade als Gruppenprozesse unter alltäglichen Unterrichtsbedingungen. Wie wirken sich unterschiedliche didaktische Konzepte und unterrichtsmethodische Entscheidungen der Lehrer im Rahmen der Institution Schule auf die Wahrnehmungen und Erlebnisweisen der Schüler hinsichtlich des Kunstwerks aus? Forschungsbedarf sehe ich darin, den Rezeptionsprozess von Schülern in ihrem Umgang mit Bildern und Kunst weniger als bisher als Individualprozesse, sondern stärker als schulisch gestaltete Gruppenprozesse in den Mittelpunkt der kunstdidaktischen Aufmerksamkeit zu stellen.

Weiter zusammengefasst lautet die leitende Untersuchungsfrage: Was passiert eigentlich tatsächlich bei der Bildbetrachtung in der Gruppe? Wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Unterricht aus Schülersicht rekonstruieren?

2 Forschungsstand

Auch in Nachbardisziplinen der Kunstpädagogik werden verstärkt Rezeptionsprozesse von Bildern empirisch erforscht (Michel 2006, Bernhardt 2007, Hausendorf 2007a).

Forschungsbedarf sehe ich darin, auch aus spezifisch kunstpädagogischer Perspektive „Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption“ (Michel 2006) in Unterrichtsgruppen zu rekonstruieren. Im Folgenden soll der für meine Untersuchung relevante Stand der (kunstpädagogischen) Forschung kurz geschildert werden. Im Anschluss sollen grundlegende Begriffe, die meines Erachtens im Zentrum meiner Forschungen stehen, erläutert werden.

2.1 Kunstpädagogik und zeitgenössische Kunst

Das Verhältnis der Kunstdidaktik zu zeitgenössischer Kunst war nicht immer unproblematisch; das zeigt sich etwa in Praxisberichten der Zeitschrift Kunst+Unterricht

über Gegenwartskunst oder in der kunstpädagogischen Rezeption der Documenta, einer der führenden Ausstellungsreihen zur Gegenwartskunst.

„Die gesellschaftliche Relevanz von Kunst wird allein schon dadurch evident, dass jede Gesellschaft die Kunst hat, die sie verdient, weil jedes Gesellschaftssystem nur eine Kunst hervorbringen kann, die ihm adäquat ist.“ (Ebert 1977, S. 36)

„Was haben wir von den Sachen? Und: Stehen der Spaß, die Denkanstöße, die Einsichten, die uns aktuelle Kunst vermittelt, in einem vernünftigen Verhältnis zu dem, was die Gesellschaft dafür aufbringt?“ (Giffhorn 1977, S. 40)

Diese 1977 anlässlich der documenta 6 im zeittypischen Jargon formulierten Statements aus einem Heft von Kunst+Unterricht, der seit Ende der 1960er Jahre leitenden deutschsprachigen kunstpädagogischen Fachzeitschrift, zeigen: Die Kunstpädagogik tat sich lange Zeit schwer mit zeitgenössischer Kunst, das Unbehagen muss groß gewesen sein. Die Kunst der Gegenwart wurde heftig diskutiert, das heißt die Widerstände schienen von grundsätzlicher Art zu sein. Man hört die Skepsis heraus: Ist es die zeitgenössische Kunst überhaupt wert, beachtet und sogar intensiv vermittelt zu werden?

Im Jahr 1985 heißt es dann auf einmal: „Verschläft die Kunstdidaktik die zeitgenössische Kunst?“ (Eucker 1985) „Allerdings – für die Kunst der Gegenwart scheint die Didaktik noch keinen besonderen Blick zu haben, da weiß sie nicht, ob sie sich zurückhalten oder mal so richtig drauf abfahren soll.“ (Eucker 1985, S. 14) Die verunsicherten

Kunstpädagogen scheinen nun vereinzelt gespürt zu haben, dass sie etwas verpassen, Chancen nicht nutzen, unzeitgemäß agieren: Sie stellten sich die Frage: Wie soll man im Kunstunterricht mit der Kunst der Gegenwart, die kunstwissenschaftlich noch nicht hinreichend erfasst und legitimiert wirkt, umgehen? Die Auswahl exemplarischer Werke wirkt ungesichert, insgeheim wünscht man sich eine verbindliche Kanonbildung.

Seit den 1980er Jahren also kümmert sich die Fachdidaktik in Aufsätzen um zeitgenössische Kunst, meistens jedoch in eher allgemeiner Form. Aus heutiger Sicht muss man sagen: Der angeblich mangelnden wissenschaftlichen Absicherung der Werke der zeitgenössischen Kunst ist, spätestens seit den 1990er Jahren, eine Menge an veröffentlichten authentischen Quellentexten und Publikationen gegenübergestellt; etwa in Form von Interviews mit Künstlern, beispielsweise im „Kunstforum International“, durch Ausstellungskataloge und unzähligen Veröffentlichungen zur Gegenwartskunst. Die kunstdidaktische Wahrnehmung der Werke lässt sich also inzwischen oft relativ problemlos mit Hinweisen von Künstlern, Ausstellungsmachern und Kunsthistorikern fundieren.

Seit ca. 1990 wird, u.a. in den Rubriken „Kunst aktuell“ und „Analyse & Interpretation“, in der Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“ relativ regelmäßig zeitgenössische Kunst in *Analysen* vorgestellt. Eine euphorische „Jetzt-aber-los!“-Stimmung machte sich bei den engagierten Kunstpädagogen bemerkbar, oder sie sollte wenigstens heraufbeschworen werden. Den Herausgebern dieser größten deutschen Fachzeitschrift für Kunstpädagogik scheint es offensichtlich ab diesem Zeitpunkt wichtig gewesen zu sein, die Wahrnehmung aktueller Kunst zu fördern. Da diese beiden Artikelserien heutzutage zum Teil in etwas gelockerter Folge erscheinen, wirkt es so, als glaubten die Herausgeber ihrem Ziel ein gutes Stück nähergekommen zu sein. Doch in den *Praxisberichten* von Kunst+Unterricht, also dem Ort, wo am ehesten die Realität von zeittypischen Kunstunterricht dokumentiert wird, ist weiterhin lange Zeit, bis ca. Mitte bis Ende der 1990er Jahre, kaum aktuelle Kunst zu finden gewesen.

Im Kunst+Unterricht-Heft 200 („Unterrichtsmethoden“) von 1996 werden dagegen programmatisch zu zeitgenössischen Plastiken der Künstlerin Magdalena Abakanovic verschiedene Unterrichtsreihen kurz vorgestellt; von den Verläufen der konkreten Unterrichtsgesprächen wird meistens jedoch nicht weiter berichtet. Ein Ziel meiner Arbeit ist es deshalb, reale Unterrichtsverläufe im Umgang mit Gegenwartskunst empirisch zu erfassen und zu vergleichen.

Inzwischen hat sich das Verhältnis der Kunstpädagogik zur zeitgenössischen Kunst fast wieder gewendet. Die Gegenwartsbegeisterung seit Mitte der 1990er Jahre scheint stellenweise verflogen, es gibt wieder skeptische Stimmen gegenüber Gegenwartskunst im Kunstunterricht: Einer der führenden Köpfe der Herausgeberrunde von Kunst+Unterricht, der Kunstdidaktiker Johannes Kirschenmann, appelliert an prominenter Stelle zu einer Kehrtwende, zu einer Hin- bzw. Rückwendung zu historischer Kunst (Kirschenmann 2010). Solche Anmerkungen wirken aus der Feder von Johannes Kirschenmann überraschend. In den 1990er Jahren hatte er eine ganz andere Rolle gespielt: Etwa mit dem Buch „Praktiken der modernen Kunst“ (Kirschenmann/Schulz 1996) hatte er maßgebend in der Kunstpädagogik dazu aufgerufen, zeitgenössische Kunst in den Blick des Unterrichts zu nehmen. Doch im Jahr 2010 formuliert er: „Ich wage die These – auch als selbstkritische Reflexion eines didaktischen Mainstreams –, dass die Kunstpädagogik in den letzten Dekaden zu sehr auf die zeitgenössische Kunst gesetzt hat.“ (Kirschenmann 2010, S. 38)

2.2 Kunstpädagogische Positionen und Forschungen zum Umgang mit Gegenwartskunst in der Schule

Grundlegend für jede kunstpädagogische Beschäftigung mit dem Umgang mit Kunstwerken scheint mir das „Percept-Konzept-Allocation“-Modell des äußerst einflussreichen und lange Zeit den kunstpädagogischen Diskurs prägenden Kunstdidaktikers Gunter Otto (Otto 1983; Otto 1990; vgl. Peters 1999): In der Phase der verbalen und bildnerischen Perceptbildung komme es zur produktiven Erstbegegnung mit dem Bild oder Kunstobjekt. Die Schüleräußerungen seien dabei primär wahrnehmungs- und biografiegeprägt; Beispiele dafür hat Otto schon 1983 und 1984 veröffentlicht (Texte und Abbildungen in Otto 1983, S. 15; Otto/Dickel 1984, S. 37-48). Die Konzept-Phase könnte man als Erarbeitung einer bildimmanenten Analyse (Komposition, Farbkontraste usw.) verstehen. In der Phase der Allocation werde kunsthistorisches Kontextwissen erworben; das heißt, es geht beispielsweise um die Einordnung des Kunstgegenstandes in das Gesamtwerk des Künstlers. Oder es werden sprachliche Äußerungen des Künstlers in Bezug zum Kunstwerk analysiert. Oder man versucht das Bild in einen historischen und sozialen Epochenzusammenhang einzuordnen.

Im Moment ist in der Kunstpädagogik eine verstärkte Hinwendung zur Phase der subjektiven Perceptbildung zu beobachten (z.B. Kunst+Unterricht 253/2001: Themenheft „Assoziative Methoden der Kunstrezeption“). Dies steht im Gegensatz zum früheren Kunstunterrichtsalltag, in welchem primär die beiden anderen „wissenschaftlichen“ Phasen betont wurden. Heute scheint der Akzent mehr bei prozessualen und emotional-subjektorientierten Vermittlungsformen zu liegen, weniger bei den scheinbar statisch-objektiven, wissenschaftlich kognitiven Unterrichtsprozessen.

Ottos kunstpädagogischer „Gegenspieler“ Gert Selle fordert 1994: „Daher plädiere ich auf Rücknahme pädagogischer Absichten, auf *weniger* Auslegung oder Vermittlung.“ (Hervorhebung im Original; Selle 1994, S. 69) Denn: „Kunsterfahrung ist eine

Privatangelegenheit. [...] Die Vereinzelung des Betrachtersubjekts vor dem Kunstwerk und dessen Realisation in der je einzelnen Aneignungs- und Erfahrungsgeschichte sind als unaufhebbare Bedingung hinzunehmen.“ (Selle 1994, S. 19) Aber jede Bildrezeption, jedes Lernen ist „Privatsache“, weil jeder Schüler die im Unterricht angeregten Erfahrungsmöglichkeiten persönlich „realisieren“ und in seine spezifische Lernbiografie integrieren muss. Und trotzdem sind Schule, Unterricht und Lernen natürlich auch ein Ort des kommunikativen Austauschs; gerade im Gruppenprozess eröffnen sich aus Lehrersicht besondere didaktische Möglichkeiten und aus Schülersicht besondere Erlebnis- und Lernchancen. Und in dem Sinne wäre es ein Fehler, Bild- und Kunsterfahrung zu einer privilegierten „Privatsache“ vor dem originalen Kunstwerk zu reduzieren.

Selle polarisiert polemisch: „Entweder verzichtet man auf ein unterrichtssteuerndes Lehrerverhalten, auf rational transparente „Methode“, um gewisse Freiheiten für das kunstwahrnehmende Subjekt zurückzugewinnen, oder man baut eine Systematik unterrichtlich aus, gibt der Methode darin einen wohlbegründeten Formverlauf, weist sich als Lernprozessplaner aus, um rasch den Kontakt zum Unbegriffenen und Unbegreiflichen der Kunsterfahrung zu verlieren.“ (Selle 1994, S. 70) Selle plädiert für „gewisse Freiheiten“ in der Kunstrezeption; er meint damit zum Beispiel ein betont subjektives Schreiben über das Erlebnis vor einem Original-Kunstwerk oder das experimentelle Agieren als kunstanaloge Annäherungsaktion in Reaktion auf ein Kunstwerk (Selle 1994, S. 76-81). Auch Zeichnungen oder elementare räumlich-plastische Versuche gehören zu diesem Repertoire aktiver Rezeption.

Die von Selle publizierten Beispiele für solche Formen des Umgangs mit Kunstwerken liegen meines Erachtens grundsätzlich nicht in unüberbrückbarer Entfernung zu den sprachlichen oder visuellen Perzepten, die von Otto veröffentlicht wurden (Otto 1983, Otto/Dickel 1984). Doch Otto betont letztlich immer wieder einen rationalen, auch verbalisierbaren und didaktisierbaren Umgang mit Bildern. Selle dagegen bezweifelt massiv die Möglichkeiten für eine der (zeitgenössischen) Kunst angemessene Kunstdidaktik. Er sieht die Chancen für Kunstunterricht in der Schule und für die Verbalisierbarkeit von Kunsterlebnissen skeptisch, obwohl seine Publikationen eine Menge eindrucksvoller Texte über persönliche Kunsterlebnisse und auch Anregungen für unkonventionellen Umgang mit Kunst enthalten (Selle 1994; siehe auch Ehmer 1995b). Im Folgenden werden einige wichtige wissenschaftliche Positionen in der Forschung zu meinem Forschungsvorhaben vorgestellt, zeitlich den sich in mancher Beziehung gegenüberliegenden Positionen von Gunter Otto und Gert Selle (Otto 1995; Selle 1995b) nachfolgend.

Die Kunstpädagogin Constanze Kirchner erforscht in ihrer Arbeit „Kinder und Kunst der Gegenwart“ (1999) das Verhältnis von (Grundschul-)Kindern und zeitgenössischer Kunst. Das Buch hat in dem Sinne Aufforderungscharakter, weil es dazu animiert, zeitgenössische Kunst als ein zentrales Gebiet des heutigen Kunstunterrichtes zu verankern. Wichtig sind Hinweise zur Werkauswahl für den Kunstunterricht. Diese soll sich u.a. an der kindlichen Lebenswelt orientieren, an kindlichen Bedürfnissen, Interessen und Lebensbezügen. Durch das Kunstwerk soll die Phantasietätigkeit angeregt werden. Betrachtungsanreize für die Kinder können beispielsweise haptisch ansprechende Materialien des Kunstwerks sein. Die Auswahl an Kunstwerken soll ästhetische Praxis ermöglichen. Zu bedenken ist, welche sprachlichen Erschließungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Werk sich anbieten. Es gehe dabei nicht nur um das bloße Verstehen von Kunst, sondern um die Ermöglichung von subjektiv bedeutsamen Erfahrungen im Umgang mit der Kunst.

Mein Projekt könnte im weiteren Sinne auch als eine Fortführung der Dissertation von Constanze Kirchner verstanden werden. Arbeitete Kirchner zur Primarstufe, geht es bei der vorliegenden Untersuchung um die Sekundarstufe II, allerdings mit einem viel größeren Schwerpunkt auf Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis.

Die Kunst- und Primarstufenpädagogen Bettina Uhlig (Uhlig 2005) und Andreas Brenne (Brenne 2004) führen jeweils für die Primarstufe im gewissen Sinne Kirchners Arbeit weiter; hier stehen jedoch qualitative empirische Forschungsmethoden (Kapitel 3.1) viel stärker im Vordergrund. So werden zum Beispiel Interviews zum Unterricht zu drei zeitgenössischen Werken bei Uhlig rekonstruiert.

Die Dissertation „Blick – Wort – Berührung“ (Peters 1996) der Kunstdidaktikerin Maria Peters stellt die schriftliche Beschreibung von Wahrnehmungserlebnissen mit dreidimensionaler Plastik in den Vordergrund. Die Schülertexte entstanden weitgehend unter idealen Bedingungen in der Hamburger Kunsthalle. Die Autorin berichtet von ihrer Arbeit mit einer Schülergruppe der gymnasialen Oberstufe; sie konnte für die Schüler spezielle Erfahrungsmöglichkeiten zum Tasten und Zeichnen an und vor originalen Kunstwerken inszenieren. Alternative Zugangsmöglichkeiten wie das schriftliche Beschreiben von Wahrnehmungserlebnissen werden hier als entscheidende „Türöffner“ für die Kunstvermittlung erprobt (vgl. Lenz-Johanns 1996).

Die Kunstvermittlerin Eva S.-Sturm berichtet in ihrem Buch „Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst“ (1996) von ihren primär museumspädagogischen Erfahrungen in Wien. Sie zeigt grundlegende Probleme der Gesprächsstruktur zwischen kompetenten Vermittlern, Laien und Werken der zeitgenössischen Kunst auf. Authentische Beispiele von typischen Gesprächssituationen werden u.a. psychoanalytisch beleuchtet. Sie analysiert auch fundiert Schülertexte zu Erfahrungen mit ausgewählten Kunstwerken während einer Fahrt zur Documenta 9. Interessant werden ihre Ausführungen dort, wo sie die Ränder des Sprechens über Kunst beschreibt, dem Stottern und Schweigen. Das führt nicht zu einer selbstgefälligen Bejahung der Grenzen der Sprache; im Gegenteil, die verschiedenen Diskursebenen der Sprecher werden deutlich. Das Buch ist eine Fundgrube, um Gespräche über Kunst zu analysieren, da musterhafte Antriebe und Motive für typische Äußerungen deutlich gemacht werden. Die Sensibilität für problematische Gesprächssituationen wird geschärft. Weil die Autorin das Gespräch über zeitgenössische Kunst *nicht* entdramatisiert, ist ihr Beitrag sehr ernst zu nehmen: Sie rückt Gesprächsklippen wie die sogenannte „Gretchenfrage“ („Warum ist das Kunst?“) und strukturelle Gesprächsprobleme wie die asymmetrische Beziehungssituation (etwa im Sinne von dominanter Vermittler, „dummer“ Museumsbesucher) in den Vordergrund. Solche Faktoren sind nicht zu unterschätzen beim Umgang mit Kunst.

Forschungsmethodisch argumentiert Eva S.-Sturm primär im Rahmen der „strukturalen Psychoanalyse (Lacan, unter Heranziehung von Foucault, Merleau-Ponty, Barthes, Bourdieu)“ (Klappentext). Sie macht meines Erachtens viele erhellende Beobachtungen hinsichtlich des sprachlichen Umgangs mit zeitgenössischer Kunst in Vermittlungssituationen.

Die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen verstand die „Ästhetische Forschung“ (Kämpf-Jansen 2000) als ein neues Kunstpädagogik-Paradigma. Dieses ist in weiten Teilen von der Kunstrichtung der „Spurensicherung“ (mit Vertretern wie Christian Boltanski, Annette Messager, Anna Oppermann usw.) abgeleitet. Die Arbeiten dieser Künstler liefern ein Form- und Ausdrucks-Repertoire für biografische Arbeiten und Bewusstwerdungen der Studenten von Kämpf-Jansen. Diese versuchen ihre Erfahrungen nun an Schüler

heranzutragen. Für die Rezeption von zeitgenössischer Kunst gibt Kämpf-Jansen allerdings meines Erachtens leider nur wenig Impulse. Aber ihr Beitrag ist insofern interessant, weil er Anregungen für den nicht primär allein kognitiv analysierenden Umgang mit zeitgenössischer Kunst und für neue Aufgabenformen für die Gestaltungspraxis der Schüler geben könnte.

Die Kunstpädagogen Carl-Peter Buschkühle und Joachim Kettel sehen seit Ende der 1990er Jahre einen „Paradigmenwechsel“ mit „Konturen eines veränderten Verständnisses von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung“ (Kettel u.a. 2004, S. 26-52). Sie machen sich für eine „Künstlerische Bildung“ stark; ihre kunstdidaktische Position leiten sie stärker vom Künstlerischen als von der Pädagogik her ab und sie grenzen sich sowohl von der „Ästhetischen Erziehung“ (im Sinne von Gunter Otto) als auch von der „Ästhetischen Bildung“ (im Sinne von Gert Selle) ab. Sie bemängeln an diesen Ansätzen, dass diese zu stark auf Rezeption, auf ästhetische Erfahrungen ausgerichtet seien; diese seien bei Ottos Konzeption als zu wenig ganzheitlich und als zu rational, bei Selle dagegen als zu sehr verkürzt auf „subjektivistische Kunsterfahrungsprozesse“ (Kettel u.a. 2004, S. 27) zu bewerten. Stattdessen fordern sie, künstlerische Gestaltungsprozesse, analog den Strategien der Gegenwartskünste, als dominante Zielperspektive in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts zu stellen. Sie empfehlen, ähnlich einer allgemeindidaktischen Handlungs- und Projektorientierung, dem induktiv sich entwickelnden Unterricht den Rahmen von Halbjahresthemen zu geben; als Themen nennen sie beispielsweise „Kunst und Phantastik“ (Buschkühle 1998, S. 190-194), ein fiktives Reiseprospekt unter dem Motto „Lügen lernen“ (Kettel u. a 2004, S. 391-392), „Kopf“ (Buschkühle 2005b). Mit steigendem Alter der Schüler sollen die Gestaltungsprozesse immer offener, experimenteller und stärker selbstgesteuert werden. Begleitet werden sollen diese durch themenbezogene Rechercheprozesse und durch auch eine relativ konventionell klingende Bild- und Kunstrezeption: „Bildanalysen sind Bestandteil des Projektverlaufs.“ (Buschkühle 2005a, S. 8) Für diesen Umgang mit Bildern und Kunstwerken liegen leider bisher noch keine detaillierten Berichte vor, die meines Erachtens völlig neuartige, spezifische Umgangsformen in der Rezeption von (Gegenwarts-)Kunst erkennen lassen würden.

In dem von dem Sprachwissenschaftler Heiko Hausendorf herausgegebenen Sammelband „Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst“ (Hausendorf 2007a) werden kommunikative (und damit soziale) Umgangsformen mit Kunst thematisiert. Wie verhalten wir uns als Betrachter, Zuhörer, Leser, wenn wir über konkrete Kunstwerke, Bilder, Aufführungen oder Bücher sprechen oder schreiben? Einige Autoren analysieren dazu Videomitschnitte, die das Verhalten von Museums- bzw. Ausstellungsbesuchern zeigen, Gespräche mit Ausstellungsbesuchern oder Aufzeichnungen von „laut Gedachtem“ und Blickbewegungen bei der Betrachtung von Fotos. Andere Autoren untersuchen Textsorten, die Kunst und Kultur zum Gegenstand haben; zu nennen sind u.a. Bildbeschreibungen in Kunstkatalogen, Kunst- und Ausstellungsbesprechungen, Konzert- und Filmkritiken. Ein Bündel an Grundmustern finde sich bei fast allen Kommunikationsformen über Kunst, sind sich die meisten Autoren einig: Das „Beschreiben (Was gibt es zu sehen, hören ...?), Deuten (Was steckt dahinter?), Erläutern (Was weiß man darüber?), Bewerten (Was ist davon zu halten?).“ (Hausendorf 2007a, S. 229)

„Die alte Frage, ob Kunst erst dadurch entsteht, dass über sie gesprochen und geschrieben wird – beschreibend, erläuternd, wertend – ist pragmatisch in doppelter Weise zu bejahen.

Kunst braucht den Diskurs, um in ihrer Komplexität den Rezipienten bewusst zu werden. Kunst entsteht aber auch durch (re-)affirmierende Kommunikation – [...] meist ist es soziokulturelle Praxis –, Spiegelung und Tradition einer Gesellschaft.“ (Hausendorf 2007a, S. 78) Kunst entstehe also erst in der Rezeption, durch das Sprechen und Schreiben über die Werke; diese Annahme verbindet viele der vertretenen Autoren: Es ist nicht so, dass der Betrachter passiv konsumierend einem Bild Bedeutsamkeit entnimmt, wie einen Inhalt aus einem Gefäß. Vielmehr werde Sinn in der Betrachter-Bild-Interaktion oder der Interaktion der Betrachter über das Werk sprachlich konstruiert – auch als Anschlusskommunikation, ohne noch direkt vor einem Kunstwerk zu stehen.

Bildrezeption wird in dem Band meistens als eine Form sozialen Handelns begriffen, eingebettet in Alltagsroutinen; Bedeutung wird nicht primär als eine Bildeigenschaft verstanden, sondern als Produkt einer sozialen Praxis geschaffen. Das zeigt sich deutlich in Analysen von Videoaufzeichnungen (Lehn/Heath 2007): Im Kunstmuseum versuchen Betrachterpaare offensichtlich Gemeinschaft herzustellen, indem sie im Gespräch einen gemeinsamen Wahrnehmungsfokus auf ein Kunstobjekt formulieren oder sich körperlich in ähnliche Betrachterperspektiven bringen.

Solche Beobachtungen beweisen, wie erhellend empirische Aufzeichnungen und die Untersuchung von „authentischen“ Umgangsformen mit Bildern für Kunstpädagogen sein können. Exemplarisch und linguistisch fundiert wird das in diesem Buch an vielen kleinen Beispielen geleistet.

Forschungsmethodisch ist für mein Vorhaben die Arbeit „Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik“ (Peez 2000) von Georg Peez zentral. Sein Ziel ist es u.a. den Anstoß zu geben, kunstpädagogische Forschungen bewusster hinsichtlich ihrer Forschungsmethoden anzulegen; so können in Zukunft auch einzelne kunstpädagogische Forschungsarbeiten größere Anschlussmöglichkeiten untereinander gewinnen. Dazu sieht der Autor die bis zur Publikation des Bandes veröffentlichte kunstpädagogische Forschungsliteratur. Der zentrale Ansatz liegt in qualitativen empirischen Forschungsmethoden, wie sie in den Sozialwissenschaften entwickelt wurden.

Vom gleichen Autor ist auch das in diesem Zusammenhang wichtige Handbuch „Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht“ (Peez 2007b). Der Band gibt einen guten Überblick zu aktuellen kunstpädagogischen Forschungsmethoden. Die „möglichst gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder“ (Ewald Terhart, zitiert in Peez 2007b, S. 189) ist nicht nur Ziel von qualitativ-empirischen Forschungsmethoden allgemein, sondern auch Ziel der meisten in diesem Band vorgestellten Ansätze. Unterschiedliche Untersuchungsverfahren im Feld der Kunstpädagogik werden in diesem Buch einführend vorgestellt. Es bietet einen Überblick über aktuelle kunstpädagogische Forschung. In starkem Maße hilft das Buch, dass „die divergierenden Perspektiven von Theorie und Praxis während der Berufstätigkeit nicht zu Stress und Frustration, sondern zu einer forschend-interessierten Haltung gegenüber Wissenschaft und Schulwirklichkeit“ führen. (Terhart 2001, S. 72)

Die Arbeiten von Maria Peters, Bettina Uhlig und Andreas Brenne sind forschungsmethodisch in diesem Sinne angelegt und sind deshalb richtungsweisend für meine Untersuchung und deren Forschungsdesign (siehe Kapitel 3.2).

2.3 Weitere Praxisliteratur

Weniger grundsätzlich angelegt sind die folgenden Publikationen. In ihrem Buch „Fenster zur Kunst“ stellt eine Autorengruppe (Cremer/Drechsler/Mischon/Spall 1996) ihre

Erfahrungen mit einer breiten Palette an kreativen, handlungsorientierten Vermittlungsmethoden vor. Dabei bezieht ihre Arbeit viele Anregungen aus dem Bereich des „kreativen Schreibens“. Im Rahmen der Erwachsenenbildung wurden diese Vermittlungsformen in Berliner Museen entwickelt und erprobt, wie etwa „Elfchen“-Gedichte, Reih-um-Texte, Cluster usw. Die Methoden der Autorengruppe sind als Möglichkeiten gedacht, die Kunstwahrnehmung lebendiger und produktiv zu gestalten, die Rolle des Betrachters zu stärken und eine kunsthistorisch geprägte, passive Belehrungshaltung zurückzudrängen.

Der populär angelegte Band von Ralf Bertscheit, „Bilder werden Erlebnisse“ (Bertscheit 2001), greift viele Ideen der Museumspädagogik auf, ohne diese jedoch wie die o.g. Berliner Autoren jeweils weiter zu reflektieren oder mit Erlebnisberichten zu fundieren. Das Buch will dem Lehrer ein handlungsorientiertes Methodenrepertoire für die Schule vermitteln. Es wird vom Autor betont, dass es ihm darum geht, dass für die Kinder und Jugendlichen „Erfahrungen“, nicht allein Belehrungen mit Bildern inszeniert werden. In eine ähnliche Richtung, wenn auch im Selbstanspruch viel reflektierter, zielen die Bände „Selbsterfahrung durch Kunst“ (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995) und „Sich in den Künsten selbst erfahren“ (Wangerin 1997). „Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik“ (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995, Untertitel) und „Die kreative Rezeption als Gruppenprozess“ (Wangerin 1997, Untertitel) in der Erwachsenenbildung stehen im Mittelpunkt der Darstellungen. Der erste Band berichtet von Praxiserfahrungen in außerschulischen Gruppen, etwa „in der Seniorenkulturarbeit, in Einrichtungen der Erwachsenen-, Frauen-, und Familienbildung, in Stadtteil- und Kulturzentren, in der Jugendarbeit, in Volkshochschulen“ (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995, S. 13). Der kreativ persönliche Umgang mit Kunstwerken, der auch einen „Zugang zu sich selbst“ (Mann/Schröter/Wangerin, Wolfgang 1995, Klappentext) eröffnen soll, wird ausführlich theoretisch reflektiert. Für meine Untersuchung halte ich diese beiden Publikationen für relevant, weil sie primär den Verlauf der Kunstwahrnehmung als Erlebnisprozess des Betrachters begreifen, anstatt die Kunstwahrnehmung reduziert als Lernprozess im Unterricht aufzufassen.

Der Kunstpädagoge Walter Barth hat mit seinem Buch „Kunstabstrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht“ (Barth 2000) ein grundlegendes, aber wenig beachtetes Werk geschrieben. Barth liefert nicht nur ein Methodenrepertoire wie Bertscheit (Bertscheit 2001), sondern vertieft, auch gegenüber der Berliner Autorengruppe, die Begründung für Unterricht als Inszenierung von eigenen Kunstwahrnehmungserfahrungen. Als Gegensatz zu seinem Konzept sieht er die Dominanz von Wissensvermittlung eines Kunstgeschichts-Unterrichts; solch ein kunsthistorisch orientierter Unterricht sei in der Sekundarstufe I nur in „dosierter Form“ durchzuführen.

2.4 Der Umgang mit Bildern: Bildpragmatik

Im Folgenden werden zentrale Leitbegriffe dieser Untersuchung, die grundlegende Fragen der Studie zusammenfassen, kurz skizziert: Bildpragmatik (Kapitel 2.4), Performativität (Kapitel 2.5), ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik (Kapitel 2.6), sowie Aneignung (Kapitel 2.7).

Kunstpädagogische Tagungen wie „Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen“ (Köln, Januar 2004) und „Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung“ (Düsseldorf, Oktober 2004) stellen verstärkt die Frage nach dem *Umgang mit*

Bildern im Lebensalltag der Rezipienten (vgl. Schuhmacher-Chilla 2004 und Bering/Niehoff 2005). Es geht weniger darum, die Syntax der Bilder (d.h. die formale Organisation der Gestaltungsmittel) oder die Semantik (d.h. die inhaltliche Bedeutung der dargestellten Bildelemente) schwerpunktmäßig in den Mittelpunkt kunstpädagogischer oder kunsthistorischer Innovation der Bildbetrachtung zu rücken. Stattdessen soll die Ebene der Pragmatik, also all das, was Prozesse des Handelns mit Bildern betrifft, verstärkt in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Wie werden Bilder in Gebrauch genommen? In welchen sozialen Kontexten spielen Bilder im Leben der Menschen eine Rolle? Oder mit anderen Worten: Wo ist der „Sitz im Leben“ der Bilder? Als Vorreiter solch eines Denkens der „Bildpragmatik“ kann Hans Belting mit seinem Vorschlag einer „Bild-Anthropologie“ (Belting 2001) gelten. Dabei wird häufig akzentuiert, dass nicht nur Kunstwerke, sondern Bilder in weitestem Sinne in den Blick genommen werden sollen (Busse 2004).

Bilder und Kunstwerke kann man nicht nur wie ein Hermeneutiker in einem „Verstehens“-Prozess untersuchen; ein Hermeneutiker bemüht sich, unter die Text/Bild-Oberfläche zu dringen und eine Tiefendimension als eigentliche Ebene der Bildbedeutung herauszukristallisieren. In Anlehnung an die Kunstwissenschaft wird dies häufig als die allein angemessene Form der Wahrnehmung bzw. Nutzung von Bildern im Kunstunterricht angesehen. Als eine Gegenposition kann die Bildpragmatik deutlich machen, dass es noch viel mehr Möglichkeiten des Umgangs mit Bildern gibt, und nicht nur den Sonderfall des oben genannten „Verstehen-Wollens“ von Bildern. Im Alltag werden wahrscheinlich solche anderen Formen des Gebrauchs von Bildern viel häufiger praktiziert als der Versuch des hermeneutisch-analysierenden „Verstehens“ von Bildern. Im engeren Sinne kunstpädagogisch weitergedacht fordert der Dortmunder Kunstdidaktiker Klaus-Peter Busse deshalb dazu auf, im Unterricht „Bildumgangsspiele“ zu inszenieren (Busse 2004). U.a. ist es dabei Ziel, die „Bildkompetenz“ oder „visuelle Kompetenz“ der Schüler zu stärken, also Handlungswissen für das Umgehen mit Bildern zu vermitteln. Das könnte man als kunstpädagogische Position „Bildorientierung“ (Peez 2005b, S. 85) nennen.

2.5 Der Umgang mit Bildern: Performativität

Neben dem oben skizzierten Begriff der Bildpragmatik scheint mir Performativität ein zentraler Begriff im Zusammenhang dieser Studie zu sein, wie er seit einiger Zeit in Sprach- und Kulturwissenschaft gebraucht wird (u.a. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wirth 2002). Hier wird m. E. ein weiterer wichtiger Aspekt in der Rezeption von Bildern angesprochen. Aber was soll „performativ“ heißen? Zur Erklärung sei hier erläutert: Der von Sprachwissenschaftlern aufmerksam rezipierte englische Philosoph J. L. Austin hatte konstativ-beschreibende Äußerungen („Das Gemälde ist im Format quadratisch“) von (explizit) performativen Sprechakten („Hiermit schenke ich dir das kleine Bild“) unterschieden. Konstative Behauptungen können wahr oder falsch sein, performative Äußerungen können unter bestimmten Bedingungen gelingen oder misslingen; beispielsweise kann (oder besser darf) ich ein Ölgemälde nur verschenken, wenn ich im Moment der rechtmäßige Besitzer bin. Zentral scheint zu sein, dass performative Akte nicht primär Realität abbilden, sondern als Ereignisse die (soziale) Realität verändern, neue (z.B. gesellschaftliche) Fakten schaffen.

Mit der Thematisierung von Performativität scheint mir die aktuelle Akzentverschiebung darin zu liegen, bei der Auseinandersetzung mit Bildern und Kunstwerken weniger auf

deren Abbildungsfunktion einzugehen („Auf dem Gemälde ist ein Baum dargestellt“), auch nicht primär den Objektstatus zu untersuchen („Ist dieser Gegenstand Kunst/ein Bild?“); stattdessen will man untersuchen, wie Menschen (zu verschiedenen Zeiten, in unterschiedlichen Kulturen) mit Bildern umgehen, wie sowohl mit inneren Vorstellungsbildern (im Kopf) und äußeren Bildern (an der Wand) gesellschaftliche oder individuelle Wirkungen hervorgerufen werden, wie mit Bildern ein „Schau“-Spiel inszeniert wird, wie, wo und wann Bilder zu Ereignissen werden.

„Performative Akte sind Handlungen, die etwas in einer Situation „voführen“, „bewirken“ und „leisten“, Handlungen, deren essentielle Wirklichkeit in ihrem hier und jetzt wirksamen *Vollzug* liegt (per-formare = durch-kneten, durch-formen), Handlungen, die insofern „unübersetzbar“ in ein anderes Medium sind und auch nicht als Text oder Bild fixierbar sind, weil es gerade ihr *wirklicher* situativer Akt-Charakter ist, der ihr Wesen ausmacht.“ (Hervorhebungen im Original; Sowa 2000, S. 29) Viele Handlungen des Alltagslebens sind nicht primär durch instrumentelle Ziele geleitet, sondern als performative Akte „selbstzweckhafte“ Handlungen: Es reicht, sie zu tun, der gelungene Vollzug befriedigt; Beispiele sind etwa, sich mit einem Freund unterhalten, mit der Familie essen gehen, sich beim Blättern in einem Kunstkatalog die Abbildungen betrachten ... Aber auch zielgerichtete Alltagshandlungen können hochgradig performative Anteile besitzen. In diesem Sinne ist Lernen immer performativ zu nennen: Jedes Lernen lässt sich nur in Handlungen vollziehen.

Wenn performative Akte als künstlerische Akte, als Kunstaktionen gemeint sind, nennt man sie in der Regel „Performance“; in diesem Sinne ist eine Performance eine künstlerische Darbietung, während der Begriff „Performanz“ den (allgemeinen oder künstlerischen) Vollzugscharakter einer Handlung akzentuiert. In der Sprachphilosophie wird die sprachliche „Kompetenz“ der sprachlichen „Performanz“ gegenübergestellt: Die Sprachkompetenz meint das allgemeine sprachliche Regelwerk, die allgemeine (zeitlose) Fähigkeit zur Anwendung der grammatikalischen und kommunikativen Regeln einer Sprache. Die Performanz dagegen meint den aktuellen Gebrauch der Sprache, also Äußerungen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort.

Im Zentrum meines Forschungsvorhabens sollen Aspekte des „Bild-Umgangs“ untersucht werden, also im Sinne von situativ-prozesshaften Vollzügen von Handlungs- und Äußerungsformen bei der Rezeption von Bildern im Unterricht; und damit sollen auch Aspekte der Performativität, also des Aufführungscharakters von Bildvermittlungssituationen, in den Blick genommen werden.

2.6 Ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik

„Wenn es gut geht, dann interpretiert der Kunstbetrachter ein Werk, das er als Kunst erlebt und verstanden hat, auf seine eigene Weise, jeweils aus seinem Leben und Erleben heraus.“ (Regel 1997b, S. 55)

„Authentisch ist demzufolge eine Interpretation, so kühn, so ungewöhnlich so frei sie auch sein mag – und das gilt für die Literatur wie für die bildenden Künste überhaupt –, wenn sie Ausdruck der Identität des Interpreten ist und von der Form des Werkes, von deren Wirkungen getragen und insofern gerechtfertigt ist, wenn sie sich folglich am Werk selbst verifizieren lässt.“ (Regel 1997b, S. 60)

Die Untersuchung von performativen Prozessen im Umgang mit Bildern und Kunstwerken (Kapitel 2.5) verstehe ich als einen Teilaspekt der Untersuchungen zu *ästhetischen Erfahrungen* und der *Rezeptionsästhetik*.

„Die ä. E. stellt sich [...] als eine mit Lust empfundene Umfunktionierung der alltäglichen Erfahrung dar, die deren gesamte Grundstruktur, d.h. das Subjekt, das Objekt und die Erfahrungsweise, ihres lebenspraktischen Realitätscharakters enthebt; die auf diese Weise freigewordenen Qualitäten mit ihren nicht mehr zwingenden Verbindungsgesetzen werden für eine gewisse Zeitspanne einer eigenen, unerwarteten Gesetzmäßigkeit und Entwicklungsdynamik ausgesetzt.“ (Henckmann/Lotter 1992, S. 49-50)

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung ist schillernd. Er hat sowohl in der Philosophie (u.a. Bubner 1989) einen prominenten Platz als auch in der Kunstpädagogik (Otto 1993, Mollenhauer 1996, Otto 1997, Kirchner 1999, S. 79-82, Seel 2004, Peez 2005a). Letztlich handelt es sich jedoch m. E. um einen Sammelbegriff, der (als zukünftige Forschungsaufgabe, auch meiner Untersuchung) weiter an Beispielen zu konkretisieren ist. Einen ersten Schritt in diese Richtung macht Georg Peez; er legt dazu eine ausführliche Liste mit Merkmalen von ästhetischen Erfahrungen vor (Peez 2005a, S. 14-15). Er formuliert auch eine für mein Forschungsprojekt zentrale Frage: „Ziel ist es [...] herauszuarbeiten, inwiefern das fachdidaktische Setting des Unterrichts Strukturen prägt, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind. [...] Es geht also letztlich um die Suche nach Kunstunterrichtsmerkmalen, die ästhetische Erfahrungen fördern.“ (Peez 2005a, S. 23) Wichtig scheint mir jedoch an dieser Stelle zu sein: Ästhetische Erfahrungen sind nicht zwingend an Bilder und Kunstwerke als Objekte der Wahrnehmung gebunden (Seel 2004, S. 76); und ein Bilderlebnis muss kein Kunsterlebnis sein. Seel versucht die Besonderheit der Kunsterfahrung gegenüber einer bloß ästhetischen Erfahrung herauszuarbeiten (Seel 2004). Aber vielleicht kann man hier vorläufig so formulieren: Im Kunstunterricht scheinen die Bedingungen für ästhetische Erfahrungen beim Umgang mit Kunstwerken wahrscheinlich häufig besser zu sein als beim Umgang mit anderen Bildern; und beim Umgang mit Bildern allgemein scheinen die Chancen für ästhetische Erfahrungen größer zu sein als bei anderen Objekten der alltäglichen Gegenstandswelt. Maria Peters beruft sich bei ihren Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung auf die Philosophen Martin Seel und Maurice Merleau-Ponty. Als zentrale Merkmale für ästhetische Wahrnehmung nennt sie Vollzugsorientierung und Selbstbezüglichkeit, befreit von der Ziel- und Zweckgebundenheit alltäglicher Handlungssituationen: „Vollzugsorientiert bedeutet, dass die Wahrnehmungstätigkeit selbst zum primären Zweck der Wahrnehmung wird.“ (Peters 1996, S. 90) Die sinnliche Wahrnehmung und ihr Verlauf werde selbst, im Prozess des Kontaktes mit dem rezipierten Objekt, zum Gegenstand der Aufmerksamkeit. Sie betont dabei auch eine Sensibilität für das an den eigenen Körper gebundene Hier und Jetzt der Wahrnehmung: Es gehe darum, „zeitlich und örtlich bei einer Sache zu verweilen, im Sinne eines Gewärtigseins des leiblichen Sensoriums“ (Peters 1996, S. 91). Als spezifisch für die Wahrnehmung von Kunst sieht sie, dass am „Kunstwerk gleichermaßen exemplarisch nachvollziehbar [wird; J.G.], dass Wahrnehmung kein rezeptiv-aufnehmender, sondern ein explikativ-schöpferischer Vorgang ist“ (Peters 1996, S. 104). Im Kunsterlebnis spüren wir, dass die Wahrnehmung ein aktiver Konstruktionsprozess ist, kein passiver Konsum. Dies bleibe im Alltagsblick in seinen routinierten Abläufen häufig verborgen. Man könne ästhetische Wahrnehmungen im weiten Sinne allgemein, ohne direkten Kontakt mit einem Kunstwerk machen, oder eben im engen Sinne anhand von Kunstwerken. (Peters 1996, S. 116) Das Kunstwerk verstärke und beschleunige durch seine komplexe Struktur, also durch seine vielfältigen Bedeutungsebenen, seinen mehrfachen Sinndimensionen, die Wahrnehmung, die dann die oben beschriebene Aufmerksamkeitsdichte erlangen könne.

Constanze Kirchner argumentiert in ihren Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung wesentlich fachdidaktischer, weniger grundsätzlich und wahrnehmungsphänomenologisch fundiert als Peters. Kirchner fasst die Möglichkeiten schulischer Kunsterfahrung folgendermaßen zusammen: „Der unterrichtlich begleitete Umgang mit Kunstwerken kann sowohl einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung als auch zur Kulturaneignung leisten.“ (Kirchner 1999, S. 64) Allerdings: „Lediglich die Wege hin zum Dialog mit Kunstwerken können vorbereitet und konzipiert werden, z.B. Situationen, in denen die Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung wächst. Welche ästhetischen Prozesse letztlich durch methodische Anregungen evoziert werden, ist von individuellen Voraussetzungen abhängig und kaum überprüfbar.“ (Kirchner 1999, S. 62) „Ästhetische Erfahrungen aber ergeben sich aus der Wirkung des künstlerischen Objekts in seiner spezifischen, singulären Gestalt, wenn das Wahrgenommene mit den individuellen Vorerfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungen verknüpft und das persönliche Erfahrungspotential verändert wird.“ (Kirchner 1999, S. 36) Die Begegnung mit etwas Fremden, dem Kunstwerk, hat also paradoxerweise den Charakter einer starken Erfahrung seiner eigenen Persönlichkeit, da man sich auf sich selbst zurückbesinnen muss; dies stößt einen Veränderungsprozess an, der zu erweiterten Wahrnehmungsmöglichkeiten führe. Solche Kunsterfahrungen könnten allgemein für einige pädagogische Interessen hilfreich sein (Kirchner 1999, S. 55).

Während im Begriff der ästhetischen Erfahrung oft Ganzheitlichkeit, Gefühl und auch Genuss, also primär emotionale Aspekte zum Ausdruck gebracht werden, versucht der vom Kunsthistoriker Wolfgang Kemp geprägte Begriff „Rezeptionsästhetik“ eher aus (literatur- oder kunst-)wissenschaftlicher Sicht den Lese- oder Betrachtungsprozess von Kunstwerken (bzw. Texten, Bildern, ...) zu untersuchen (vgl. Kemp 1992; Kemp 1996). Der Begriff hat sich seit den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts aus der Literaturwissenschaft entwickelt. Im Gegensatz zur Produktions- und Darstellungsästhetik werden die zentrale Rolle des Rezipienten und der Akt des Umgangs mit Kunstwerken in der Trias Künstler – Werk – Betrachter herausgearbeitet. Der Begriff wurde von Wolfgang Kemp auf die Kunstwissenschaft übertragen (Kemp 1992; Kemp 1996; Texte zur Kunst 2005; vgl. Haverkamp 2005). Den Forschungsansatz beschreibt Kemp folgendermaßen: „Die Rezeptionsästhetik sieht [...] eine doppelte Aufgabe vor sich, die tendenziell zu einer einzigen Perspektive verschmelzen muß: Sie erarbeitet die (inneren) *Rezeptionsvorgaben* mit allen [...] Konsequenzen für die Eigengestalt des Werkes, für die Werk-Betrachter-Beziehung, für die Konstituierung des Betrachtersubjekts. Sie hat sich aber auch um die Zugangsbedingungen zu kümmern, die dem Werk in Architektur, Funktionszusammenhang, Rezeptionssituation gesetzt waren oder sind.“ (Hervorhebung im Original; Kemp 1992, S. 24) An der Rezeptionsästhetik im Zuschnitt von Kemp ist allerdings zu kritisieren, dass man tendenziell von einem impliziten, „idealen“ Betrachter ausgeht, dessen Rolle in der Struktur des jeweiligen Bildes angelegt sei. Gemeint ist also leider nicht ein „realer“, alltäglicher, räumlich und historisch konkret situierbarer Rezipient, etwa ein Schüler im Kunstunterricht, sondern ein Konstrukt.

Und trotzdem: Die „Werk-Betrachter-Beziehung“ unter spezifischen „Zugangsbedingungen“ (als konkretes und datierbares räumliches, zeitliches, mediales und soziales Gefüge) ist Gegenstand dieser Untersuchung, wobei man an die Impulse der Rezeptionsästhetik anknüpfen kann. Zusammenfassend könnte man zugespitzt formulieren, dass die Begriffe ästhetische Erfahrung und Rezeptionsästhetik komplementäre Gegenbegriffe darstellen: Während der Begriff der ästhetischen Erfahrung das persönliche Erleben eines Betrachters etwa hinsichtlich eines Kunstwerks fokussiert, stellt die Rezeptionsästhetik Aspekte der Rezeptionslenkung durch das inhaltliche und

formale Gefüge eines Kunstwerks in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses, also letztlich aus der Perspektive des Bildautoren bzw. Künstlers.

2.7 Aneignung

„Kunst ist ein allgemeines Gut, und indem ich Kunst anschau, eigne ich sie mir immer auf meine Weise an, immer missbräuchlich, immer anders als gemeint, als es der Künstler gemeint hat, als es auch derjenige gemeint hat, der es ausstellt. Es gibt etwas wie legitimen Missbrauch. Ohne Missbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht.“ (Selle 1995, S. 60)

„**Aneignung, ästhetische.** Als Gegenbegriff zu Ent-fremdung heißt A. die Welt sich Zu-eigen-Machen und zwar sowohl theoretisch, durch Erkenntnis [...], als auch praktisch, durch die Veränderung der Welt [...]. In der speziell künstlerischen A. [...] setzt sich das Individuum ins Verhältnis zur Menschheit, als deren Teil es sich erlebt und deren Genesis es (im Sinne eines „tua res agitur“) in den großen Werken der Kunst geistig und gefühlsmäßig nachvollzieht.“ (Hervorhebung im Original; Henckmann/Lotter 1992, S. 16-17)

Man könnte meinen, es ist eigentlich der Albtraum des Lehrers: Die Schüler lernen etwas Anderes, als das, was sich der Lehrer als Lern-/Lehrziele vorgestellt hat. Das passiert bei so ungesicherten Unterrichtsgegenständen wie zeitgenössischer Kunst wahrscheinlich häufiger, als man zugeben mag. Aber: Ist das schlimm? Die Schüler eignen sich den Unterrichtsgegenstand, also in unserem Falle ein Kunstwerk oder Bild, trotzdem auf ihre Art und Weise an, vielleicht missverständlich oder sogar gewollt gegen die Absichten des Urhebers/Künstlers oder Lehrers. Darin liegt natürlich ein Moment der Subversion: Man benutzt oder deutet etwas ganz anders, als es gedacht war, und nimmt es so in „Besitz“. Das könnte man auch als ein Machtgerangel um die Deutungs- oder besser Nutzungshoheit über die Bildwerke verstehen. Damit unterlaufen die Schüler Werte, feststehende Konventionen oder Bedeutungen. Dies kann man einen kritischen Umgang mit dem Gegebenen nennen, ein Aufbrechen von feststehenden Strukturen. Das hat den Charakter eines Generationenkonfliktes: Die Jungen machen aus dem Vorgegebenen der Alten etwas ganz Anderes, ohne aber das Alte „wegzuwerfen“, im Gegenteil.

Metaphorisch gesprochen: Ein altes Haus mit ererbtem Grundriss wird weiter genutzt, eben nur anders; die Räume werden in unterschiedlichsten Lebensmustern neu „bespielt“, erlebt und angeeignet, je nach Kultur, Tradition oder persönlichen Vorstellungen und situativen Bedürfnissen (vgl. auch Certeau 1988, S. 186-187, S. 225-226).

Seit Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre des vorigen Jahrhunderts nutzen amerikanische Künstler wie Louise Lawler, Sherrie Levine, Richard Prince, Cindy Sherman oder Elaine Sturtevant Verfahren der „Appropriation“ als offenes, aggressives Zitieren von Vorlagen (Texte zur Kunst 46/2002; Graw 2003, insbesondere das Kapitel „Die Kunst der Aneignung“, S. 21-104). Durch Strategien der betonten Aneignung stellen sie sich in Opposition zu naiven Vorstellungen von Originalität und Authentizität des Künstlerischen. Beispielsweise fotografieren sie Werbeanzeigen ab (Richard Prince) oder empfinden die Ästhetik von Filmstandfotos nach (Cindy Sherman). Ihre Kunst wirkt wie ein Abarbeiten an den Vorbildern der Kunstgeschichte, der Alltagskultur, aber auch an (selbstgewählten) Feindbildern der Kunstwelt, zum Beispiel bei Richard Prince „schlechter Fotografie“ oder Werbung. Diese Künstler definieren sich also weniger durch Inszenierungen von persönlicher, vermeintlich ureigener Autorenschaft, eher durch betonte Ablehnung dieser Vorstellungen durch Praktiken der Aneignung.

Pädagogisch argumentiert bilden Unterrichtssituationen, in denen der Lehrer den Schülern Kunstwerke oder Bilder präsentiert, Anlässe für Prozesse der Identitätsbildung durch identifikatorische oder subversive Aneignung. Im Aneignungsprozess wird man sich als geschichtliches Wesen bewusst: Das Angeeignete hat immer einen zeitlichen Vorsprung, war immer schon ein bisschen eher da. Wie Schülerbands erst Coverversionen von ihren Lieblingsstücken nachspielen, um dann (hoffentlich) durch Umorganisation, Umgruppierung oder gar Oppositionsbildung dazu neues musikalisches Material eher zu finden als zu erfinden, so könnte auch die Aneignung bildender Kunst im Unterricht als Chance für Selbstentwürfe der Schüler verstanden werden. Unterrichtspraktisch könnte das heißen, dass die Rezeption auch den immanenten Strukturen des untersuchten Gegenstandes (des Bildes, einer Plastik usw.) zuwiderlaufen kann; das ist jedoch kein „Fehler“, sondern kann als ein produktiver Aneignungsprozess gewertet werden. „Bedeutung“ ist also nicht feststehend, sondern wird immer wieder neu in einem Prozess produziert.

In diesem Sinne bildet m. E. der schülerorientierte Begriff der Aneignung einen Gegenbegriff zum lehrer- und lernzielorientierten Begriff des primär lehrerangeleiteten Lernens. Ziel meiner Untersuchung ist deshalb u.a. auch, genau zu schauen, was die Schüler mit den ihnen präsentierten Bildern und Kunstwerk machen, wie sie sich diese im Umgang persönlich aneignen – auch vielleicht gerade gegen die Absicht des Lehrers.

3 Untersuchungskonzeption und Methoden zur qualitativen empirischen Forschung

Im Folgenden wird das Forschungsdesign dieser Studie vorgestellt, mit dem Unterrichtseinheiten in der gymnasialen Oberstufe des Faches Kunst untersucht wird.

3.1 Unterrichtsforschung und qualitative empirische Forschung

Unterrichtsforschung

Mit meiner Untersuchung bewege ich mich im Feld der Unterrichtsforschung, nicht primär im Feld der Adressaten- und Zielgruppenforschung. Letztere beschäftigt sich in der Kunstpädagogik laut Peez vorrangig um das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule (Peez 2000, S. 69). Zu den Absichten der kunstpädagogischen Unterrichtsforschung heißt es: „Die Intention der Forschenden ist hingegen die Aufklärung des Kommunikations-, Handlungs- und Bedingungsgefüges von Unterricht.“ (Peez 2000, S. 98)

Bisher hat es relativ wenig Unterrichtsforschung im Rahmen der Kunstpädagogik gegeben; zu nennen sind hier vor allem die jüngeren Arbeiten von Constanze Kirchner (Kirchner 1999), Bettina Uhlig (Uhlig 2005) und Andreas Brenne (Brenne 2004), an die ich anzuknüpfen habe. Diese Arbeiten richten ihren Fokus alle auf Primarstufenschüler und Gegenwartskunst.

Die Arbeit von Maria Peters (Peters 1996) leistet im engeren Sinne keine Unterrichtsforschung; es werden zwar Schülertexte analysiert, diese entspringen aber eher museumspädagogischen Rahmenbedingungen. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe erkundeten auf ungewöhnliche Weise Originalplastiken in der Hamburger Kunsthalle und fixierten ihre Wahrnehmungen in Texten. Mein Interesse liegt jedoch gerade bei den alltäglichen bis schlechten Bedingungen der Bild- und Kunstwahrnehmung im Unterricht, in normalen und begrenzten Zusammenhängen jenseits einer „Feiertagspädagogik“ unter optimalen Bedingungen. Natürlich ist Kunstwahrnehmung im Museum alltäglich und eine

normale Wahrnehmungssituation; aber im Vergleich, aus der schulischen Praxis heraus gesehen, ist die Begegnung mit Originalwerken ein Sonder- und Idealfall.

Da wie gesagt für die Grundschule schon viele Untersuchungen vorliegen und ich für die Sekundarstufen ausgebildet bin und auch dort arbeite, bietet sich die Forschung am Kunstunterricht der gymnasialen Oberstufe an. Auch gibt es gute Anschlussmöglichkeiten an die Arbeit von Maria Peters. Anstatt dem Museum als Idealraum möchte ich den Blick auf alltäglichen schulischen Kunstunterricht lenken; anstatt der Analyse von Schülertexten zu ihren Kunstwahrnehmungen an Originalen sollen die Wahrnehmungen der Schüler von Kunst durch vermittelnde Medien (Overheadprojektor, Dia, Beamer, Druck ...) im Fokus stehen. Dabei artikulieren sich diese Wahrnehmungen im Unterricht häufig primär (direkt oder indirekt) in gesprochenen Äußerungen.

Zusammengefasst ist Ziel meines Forschens, an Einzelfällen in alltäglichen Praxiszusammenhängen Erhellendes über die Kunst- und Bildwahrnehmung (auch in Abhängigkeit von der Art ihrer Inszenierung) im Unterricht herauszufinden.

Qualitative empirische Forschung

„Skalen, Tests, Fragebögen, standardisierte Instrumente lassen die „Versuchspersonen“ nicht zu Wort kommen, sondern reduzieren sie auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien (Kreuzchen machen).“ (Mayring ⁵ 2002, S. 9-10)

Solch quantitativem Denken lässt sich (natürlich sehr polemisch) qualitative Forschung gegenüberstellen. In teilnehmender Beobachtung (anstatt in scheinbar distanziert objektiver Außenperspektive) begibt man sich in das alltägliche, komplexe Feld der Menschenwelt (anstatt unter verzerrend klinischen Laborbedingungen zu experimentieren, was die zu untersuchende Problematik nur auf Einzelaspekte reduziert). Anstatt vorgefasste, den Blick einengende Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, sollen neue Sichtweisen auf das zu erforschende Material entdeckt werden.

In meinem Forschungsvorhaben soll die Wahrnehmung von Kunst und Bildern im Kontext des schulischen Kunstunterrichts an Einzelfällen gerade in seiner Komplexität ansatzweise rekonstruiert werden. So kann Forschung am Schluss vielleicht den Leser für Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Vielschichtigkeit der Problematiken im Alltag sensibilisieren. Am Ende sollte sich aus den untersuchten besonderen Einzelfällen etwas Typisches, für das Phänomen Wesentliches herauskristallisiert haben. Diesen Ansatz haben qualitative empirische Forschungen und phänomenologische Untersuchungsformen (Mayring ⁵ 2002, S. 107-109) gemeinsam.

3.2 Grundgedanken für die Erhebung und Auswertung von Datenmaterial

Folgender Grundgedanke ist leitend für die Entscheidungen zur Erhebung von Datenmaterial und dessen Auswertung: Verschiedene Lehrer organisieren mit ihren Oberstufenkursen Kunstunterricht zu der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte (vgl. Kapitel 3.3.5). Im unmittelbaren Anschluss zu diesem Unterricht schildern Schüler in Partnerinterviews mit je zwei Schülern ihre Sichtweisen des Erlebens der Unterrichtsstunde (vgl. Kapitel 3.3.1), je Stunde zwei Schülerpaare. Zusätzlich fotografiert ein Schüler jeweils ca. alle drei bis fünf Minuten Aufnahmen von der Unterrichtssituation, so wie er es richtig findet. In einem narrativen Interview erläutert er anschließend jeweils seine Fotos. Ergänzend erzählt auch der jeweilige Lehrer aus seiner Sicht in einem narrativen Interview vom Verlauf der Unterrichtsstunde (vgl. Kapitel 3.3.2). Das

Unterrichtsgespräch wird jeweils audiotekhnisch aufgenommen; außerdem bin ich jeweils als teilnehmender Beobachter beim Unterricht dabei (vgl. Kapitel 3.3.3). Das Vorgehen ist also, Wahrnehmungen und Äußerungen aus unterschiedlichen Perspektiven (Schüler, Lehrer, der teilnehmende Beobachter, Audioaufnahme des Geschehens) zu einem zeitlich und räumlich gemeinsamen Ereignis in Beziehung zu setzen. Bei welchen Situationen haben die Beteiligten etwas sehr Ähnliches erlebt, wann liegen erhebliche Unterschiede vor? Dieses „Setting“ möchte ich in vergleichbaren Gruppen (also Kursen der gymnasialen Oberstufe (vgl. Kapitel 3.3.4)) und Unterrichtssituationen (also im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“) wiederholen, um die Auswertungen der unterschiedlichen Daten dann mit dem ausgewerteten Datenmaterial einer oder mehrerer anderer Gruppen wiederum in Verbindung zu bringen (vgl. Kapitel 3.4). In Anlehnung an die Phänomenologie sind Vergleich und Variation meine Grundoperationen, um die vielleicht gar nicht so feinen Unterschiede deutlich zu machen.

3.3 Erhebung des Datenmaterials: Begründung und Erläuterung

Eine grundsätzliche Maxime für die Wahl der Untersuchungsmethode lautet: Die Methoden für die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials müssen für die Fragestellung angemessen sein (Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 22). Eine reflektierte Verbindung verschiedener Datenquellen und Methoden („Triangulation“, Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 309-318) sind als sinnvoll zu erachten, um die Tiefe und Differenziertheit der Forschung zu erhöhen (Mayring ⁵ 2002, S. 147-148).

3.3.1 Die Schüler: Narrative Partnerinterviews in Verbindung mit problemzentrierter Interviewform und Fotosequenzen mit begleitenden Interviews

Warum wähle ich nun *Partnerinterviews* mit den Schülern und keine Einzelinterviews? Schüler erzählen zusammen den Ablauf der Stunde aus ihrer Sicht im Sinne eines *narrativen Interviews* (Mayring ⁵ 2002, S. 72-76; Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 355-357; Küsters 2006); „Befragte, die frei erzählen, geben [...] auch Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen.“ (Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 357) Wenn die Unterrichtsstunde an einzelnen Stellen spannend, auffällig, ungewöhnlich intensiv für das Erleben war, müsste es sich auch im Interview zeigen. Entweder bestätigen sich die beiden Schüler in ihrem Erleben, oder es wird deutlich, dass sie eine Situation anders erlebt haben (Peez 2005a, S. 20). Beides hat Erkenntniswert. Wenn die Schüler stellenweise die einzelnen Situationen im Gespräch miteinander in ihrer Wahrnehmung oder Wertung diskutieren, differenziert das die Beschreibung wesentlich.

Eine strukturelle Problematik des narrativen Interviews ist die Einseitigkeit der Darstellung, weil diese Interviewform eher monologisch und nicht dialogisch angelegt ist. Aber da ja zwei Schüler gleichzeitig befragt werden, relativiert sich diese Schwierigkeit. Ein weiterer argumentativer Punkt für das Partnerinterview und gegen das Einzelinterview ist, dass sich zwei Schüler gegenüber einem erwachsenen Interviewer wahrscheinlich sicherer und damit erzählfreudiger verhalten. Einem Erwachsenen bzw. Lehrer gegenüber haben einzelne Schüler vielleicht den Eindruck von einer Prüfungssituation, weil natürlich ein äußeres Hierarchiegefälle besteht. Dagegen wird dieses bei einer Zwei-zu-Eins-Konstellation eines Partnerinterviews schon rein quantitativ etwas gemildert. Und die

vielleicht wenig geübten Sprecher haben Schülerhelfer an ihrer Seite, die ihnen schon mal bei Formulierungen u.Ä. helfen können.

Ein Problem ist die Auswahl der zu interviewenden Schüler. Man sollte im Verlauf der Untersuchung möglichst die ganze Spannweite von typischen Schüler-„Rollen“ berücksichtigen: scheinbar leistungsstarke und eher schwächere Schüler, mal sehr „angepasste“, mal eher „ruppige“ Jugendliche, mal Freiwillige, mal gezielt angesprochene Schüler, mal zwei Mädchen im Interview, oder zwei Jungen, oder eben gemischt. Dadurch ist im Ansatz die Möglichkeit gegeben, auch eventuell vorliegende geschlechtsspezifische Wahrnehmungsweisen (der Bild- und Kunstwahrnehmungen im Unterricht) und Darstellungsformen (im Interview) nicht zu übersehen.

Denkbar wären natürlich auch *problemzentrierte Interviews* (Mayring ⁵ 2002, S. 67-72) oder *fokussierte Interviews* (Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 353-355). Aber m. E. würde die gesprächseröffnende, primär begrifflich abstrahierte Erklärung des zu untersuchenden Phänomens die Aufmerksamkeit bzw. Erinnerung der Schüler zu stark lenken bzw. einengen: Schüler sind durch ihre Lebenssituation sehr sensibel dabei herauszuhören, was ein Lehrer oder Erwachsener gerne von ihnen hören möchte. Das wäre aber gerade kontraproduktiv und würde den explorativen Charakter der Untersuchung verzerren (im Sinne von: Wie erleben Schüler subjektiv den Umgang mit Kunst und Bildern im Unterricht?). Das Erleben der Situation ist explizit schwer abfragbar, weil die Fragen entweder zu lenkend sind oder wegen ihrer vagen, offenen Formulierung von den Schülern nicht verstanden werden, was zu einer eigentlich zu vermeidenden Verunsicherung in der Interviewsituation führen würde. Deshalb erscheinen mir narrative Interviews in dem Zusammenhang dieser Studie am sinnvollsten.

Eine Verbindung zwischen der narrativen und der problemzentrierten (bzw. fokussierten) Interviewform erachte ich in folgendem Sinne zweckmäßig: Der erste Teil des Gesprächs wird als offenes narratives Interview gestaltet, der zweite Teil hat vertiefenden Charakter; Aspekte, die im ersten Teil angeschnitten wurden und meine Forschungsfragen betreffen, können in variabler Handhabung des problemzentrierten Interviews nachgefragt werden; etwa: „Was meinst du damit, die Stunde war für dich „spannend“?“ Eine strenge begriffliche Abgrenzung der verschiedenen Interviewformen ist wahrscheinlich in diesem Zusammenhang kaum zu leisten.

Wichtig scheint mir allerdings, primär den interviewten Schülern durch narrative Gesprächsformen sehr persönliche Darstellungen ihres Erlebens des Unterrichts zu ermöglichen. Eher begrifflich „auf den Punkt gebrachte“ Fragen sollten vertiefend das Interview am Schluss ergänzen, aber eben nicht zu Beginn des Interviews eingrenzen oder verdeckt die Konzentrationsrichtung der Befragten lenken. Die Frageimpulse dürfen aber auch nicht zu schulisch klingen, das Gesprächsklima darf von den Schülern nicht als Prüfungssituation erlebt werden; das würde ihre Äußerungen massiv verzerren.

Ich habe mich gegen eine *Gruppendiskussion* (Mayring ⁵ 2002, S. 76-80) im Anschluss an den Unterricht entschieden, weil diese in den Augen der Schüler zu ähnlich der Klassensituation wirken würde: Wahrscheinlich würden wie in der Unterrichtsstunde „dominante“ Schüler das Wort führen und „ruhige“ Schüler, die aber genauso zu der Gruppe gehören, würden nicht frei über ihre Wahrnehmungen und Meinungen sprechen können oder wollen. Die Gruppendiskussion würde wie „offizieller“ Schulunterricht erlebt werden, nicht wie ein „authentisches“ Gespräch, in dem es um die weitgehend ungefilterte und unverzerrte eigene Wahrnehmung geht.

Peez plädiert dafür, als Interviewer nicht persönlich den Unterricht beobachtet zu haben, zu dem die Schüler sich äußern sollen (Peez 2005a, S. 22); das sei den Kindern (der

sechsten Klasse) nicht plausibel zu machen, sie über etwas zu befragen, was man als Interviewer ja selbst erlebt habe. Oder bildhaft gesprochen: Der Detektiv braucht keine Zeugen mehr zu befragen, wenn er den Verlauf des Mordes selbst mitbekommen hat. Ich argumentiere aber dafür, trotz teilnehmender Beobachtung selbst die Interviews zu führen: Älteren Schülern (der Oberstufe) ist es durchaus nachvollziehbar, dass man trotz Anwesenheit in der zu untersuchenden Situation nicht alles wahrgenommen haben kann. Zentral ist ja gerade, dass die Akteure vor den Augen des Beobachters oft etwas aufführen, was einem trotzdem, gerade als Außenstehenden, „unsichtbar“ bleibt, obwohl man mit offenen Augen hingesehen hat. Um wieder in der Krimimetaphorik zu sprechen: Es nützt mir als Detektiv gar nichts, zufällig bei der äußerst komplexen Situation der Ermordung am Tatort anwesend gewesen zu sein, weil ich ja nicht vorher wissen konnte, wer, wie und warum ermordet wird – der Tathergang bleibt mir auch oder gerade als Anwesendem unklar, weil ich noch nicht vorher wissen kann, was passieren wird; deshalb kann ich auch noch keine darauf spezifisch zugeschnittenen Beobachtungen machen. Und deshalb ist es plausibel, selbst die Schüler zu befragen, obwohl ich den Verlauf der Unterrichtssituation persönlich beobachtet habe.

Der Schwerpunkt der Untersuchung soll sich auf das Schülererleben bei der Bildbetrachtung richten. Es darf nicht der Fehler gemacht werden, mit dem verengenden Blick aus der „Fachleiterperspektive“ (also der „idealen“ Lehrerperspektive) den Unterricht zu beobachten; es darf also nicht gefragt werden: „Hat der Lehrer seine Unterrichtsziele erreicht?“ Oder: „War es ein gelungener/misslungener Unterricht?“ Eher geht es darum, ob die Schüler die Bilduntersuchung als dicht und intensiv erlebt haben, in welcher Beziehung auch immer. Deshalb sollen die Schüler in den Interviews prominent zu Wort kommen, damit sie ihre Sichtweise artikulieren können.

Zusätzlich zu den Partnerinterviews dokumentiert je ein Schüler den Verlauf des Unterrichts fotografisch; für die Auswahl der fotografierenden Schüler gilt Vergleichbares wie für die Auswahl der zu interviewenden Schüler. Diese Form der Datenerhebung durch einen Akteur aus dem untersuchten Feld ist bisher noch kaum in der Fachliteratur diskutiert worden; letztlich haben solche Fotos den Charakter eines visuellen Dokuments. Gerade die nonverbale, visuelle Datenform scheint mir im Feld der Kunstpädagogik dem untersuchten Gegenstand angemessen zu sein. Die verbalen und die visuellen Datentypen ergänzen sich bestenfalls hinsichtlich ihrer spezifischen medialen Eigenlogik. Die Fotos werden von dem fotografierenden Schüler im Anschluss an die Unterrichtssituation verbal erläutert, um dieses Datenmaterial weiter zu verdichten bzw. die Fotos in ihrem forschungsmethodisch eher ungesicherten Geltungsanspruch abklären zu können. Weiterhin sind die Fotos sinnvoll, um sich im Rahmen der Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen, der Interviews oder der Audioaufzeichnungen die Unterrichtssituation anhand dieser visuellen Dokumente noch einmal veranschaulichen zu können.

3.3.2 Die Lehrer: Narrative Interviews

Schwierig bei den ergänzenden narrativen Interviews mit Lehrern ist, dass die Kollegen sich wie in einer Prüfungssituation vorkommen, besonders da das Material in Auszügen ja auch veröffentlicht werden könnte (Flick/Kardorff/Steinke³ 2004, S. 360-368). Deshalb muss man den Kollegen im Vorfeld unbedingt deutlich machen, dass es darum nicht geht. Man klärt sie also über die Ziele des Forschungsvorhabens auf und versucht somit, ihnen ihre Ängste zu nehmen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sie nur als professionell sozialisierte Pädagogen reden, die einen Ruf zu verlieren haben bzw. das Gesicht wahren

möchten. Ich bin aber gerade an ihrem Alltagserleben interessiert. Insgesamt stehen aber die Lehrerinterviews nicht im Zentrum dieser Untersuchung, sondern sie vermitteln gegebenenfalls ergänzendes Kontextwissen.

3.3.3 Der Untersuchende: Teilnehmende Beobachtung und Audioaufzeichnung

Ein weiteres Problem für die Beobachtungsperspektive ist: Ich bin als Kunst- und Deutschlehrer sehr eng in dem zu untersuchenden Feld involviert. Mein Blick auf das Material ist durch meine Rolle im Feld bestimmt. Meine aktuelle „Beobachtungsprofessionalität“ als Lehrer steht mir im Weg, weil die internalisierten Wahrnehmungsroutinen mit bestimmten Kriterien natürlich erheblich den Blick verengen. Daraus ziehe ich folgende zwei Konsequenzen:

1. Ich habe mich für die *teilnehmende Beobachtung* (Mayring ⁵ 2002, S. 80-84) als einen der Wege der Datenerhebung entschieden. Durch meine Notizen, die zwischen subjektiven Tagebucheintrag und betont distanziert professionell kritischem Fachleiterblick pendeln, wird mir im Abgleich mit den anderen Sichtweisen auf die Situation (des Lehrers, der Schüler, der Audioaufnahme) mein eigener Zugang deutlich. So kann ich mich in der eigenen Wahrnehmung beobachten. Durch die Gegenüberstellung mit dem restlichen Datenmaterial kann ich mir die eigenen Vorannahmen bewusst machen.
2. Die zu transkribierenden Audioaufnahmen des Unterrichts als zu analysierender Text bieten klassisches Datenmaterial. Auch dieses Material ist natürlich nicht objektiv und neutral, da in der Verschriftlichung Verzerrungen auftreten können (Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 437-447; Voigt 1997, S. 791). Aber einzelne Situationen lassen sich im Wortlaut, in der Stimmlage und im Kontext wiederholt abspielen. Nuancierte Feinheiten lassen sich in der Rückschau überprüfen.

Wieso will ich aber keine Videoaufzeichnung des Unterrichts machen lassen, obwohl hier noch mehr Kontextinformationen zu speichern wären? M.E. ist der Einsatz einer Videokamera mit Stativ und Verkabelung deshalb sehr problematisch, weil Video als Medium (immer noch) sehr situationsdominant auf die Schüler und vor allem Lehrer wirkt. Denn allein schon durch die Besuchs- und Beobachtungssituation ist der in den Augen von Lehrern und Schülern vielleicht als „ausespioniert“ empfundene Unterricht schon verzerrt und nicht mehr alltäglich. Auch besteht die Gefahr einer generell starken Ablehnung der Schüler gegenüber der Videoaufzeichnung. Ein Audio-Aufzeichnungsgerät dagegen, das batteriebetrieben die Größe eines Diktiergerätes kaum überschreitet, wird viel weniger als störend empfunden werden. Vielleicht werden die Schüler es sogar als technisch veraltet belächeln und somit gar nicht ernst nehmen. Das wäre für die Untersuchung von möglichst alltagsnahen, durch das Beobachtungssetting weitgehend wenig verzerrten Situationen sogar zu begrüßen.

Ein weiterer Nachteil der Videoanalyse könnte sein, dass in der Auswertung die Kameraperspektive leitend wird für die Wahrnehmung des Betrachters. Eine durch seine permanente Wiederholbarkeit wirkungsmächtige „Blickrichtung“ rückt in den Mittelpunkt der Analyse, obwohl dieser „Blick“ den beteiligten Anwesenden vielleicht gar nicht so dominant erscheint (Voigt 1997, S. 788).

Zu befürchten ist, dass das Videomaterial eine Masse an Daten liefern würde, die im Zusammenhang meiner anderen Erhebungsmethoden (Interviews, teilnehmende Beobachtung, Transkription des Unterrichtsgesprächs) kaum noch zu bewältigen ist. Des Weiteren sehe ich bei der Videoaufzeichnung nicht, wie diese mir spezifisch gegenüber

einer Audioaufzeichnung für meine Forschungsfragen wesentlich mehr nützen könnte: Die Schüler der Oberstufe können m. E. ihre Gedanken und Wahrnehmungen verbal besser und vertiefter artikulieren, als man diese anhand einer ausschnitthaft visuellen Dokumentation vertieft rekonstruieren könnte. Für wesentlich jüngere Schüler würde ich die Lage dagegen anders einschätzen.

3.3.4 Auswahl der Lerngruppen

Das Auswahlverfahren (Flick/Kardorff/Steinke³ 2004, S. 286-299) der Gruppen/Kurse bzw. der unterrichtenden Lehrer ergibt sich natürlich auch durch meinen Feldzugang als Lehrer in bestimmten lokalen Zusammenhängen. Sinnvoll scheint mir die Berücksichtigung einer maximalen Variationsbreite an Gruppen. So sollte ich sowohl mindestens einen Grund- als auch einen Leistungskurs berücksichtigen, Gruppen in Großstadtlage, in ländlicher Umgebung und in Mittellage dazwischen. Wie bei sich ergänzenden Puzzleteilen würde dadurch im Ansatz ein netzartiges Überblicksbild entstehen.

Es ist weiterhin darauf zu achten, dass im Sinne der Berücksichtigung eines Maximal- und Minimalkontrastes sowohl ein sehr „konventioneller“ als auch ein sehr „innovativer“ Umgang mit dem Kunstwerk dokumentiert wird. Vielleicht wäre es auch möglich, eher ältere Lehrer und im Kontrast dazu eher jüngere Lehrer zu berücksichtigen. Denn natürlich bestimmt das unterrichtsmethodische Herangehen des Lehrers erheblich die Form des Umgangs mit Kunst und Bildern. „Konventionell“ soll bedeuten, dass beispielsweise eine Bildbeschreibung und die Untersuchung formalgestalterischer Mittel über weite Strecken des Unterrichts vorrangig sind. „Innovativ“ könnte heißen, dass sehr experimentell und unterrichtsmethodisch aufwändig inszeniert mit dem Werk umgegangen wird. Im Sinne des Minimalkontrastes sind dann auch noch zwei Fälle zu berücksichtigen, die eher in der Mitte liegen und in der Unterrichtsdramaturgie ähnlich aufgebaut sind. Zusammengefasst soll das subjektive Erleben der Situation (manifestiert in den Interviews) kontrastiert werden mit der eher objektiven Erfassung des Gesprächs mit Hilfe der Audioaufzeichnung; das in den Schülerinterviews dokumentierte Erleben der Situation wiederum wird den „Profi“-Perspektiven (fixiert im Interview mit dem Unterrichtenden und meiner teilnehmenden Beobachtung) gegenübergestellt. Diese klassische Konfrontation von Lehrer- und Schülerperspektive wirkt vielleicht holzschnittartig, aber diese Grundkonstellation prägt häufig das primäre Alltagsverständnis von Unterricht bei den Beteiligten.

3.3.5 Werkauswahl: „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte

„Da rollt einfach ein Körper in verschiedenen Formen. Er kann weiterrollen. Er hat Bezüge zu Mickey Mouse wie auch zu Matisse oder Maillol, wie man will.“ (Thomas Schütte in Frangenberg/Weinenecke 2004)

Beliebig und willkürlich muss jede Wahl eines Werks für die Betrachtung im Kunstunterricht wirken, wenn man als Forscher die Schülergruppen nicht kennt, wenn man nur die Altersstufe angeben kann. Aber die Auswahl, die sich natürlich auch nach pragmatischen Gesichtspunkten und persönlichen Vorlieben richtet, sollte für die Untersuchungsziele und das Untersuchungsarrangement mehr oder weniger plausibel zu begründen sein.

Die Auswahl ist auf die figürliche Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte (*1954) aus dem Jahr 2001 gefallen (siehe Abbildungen im Materialband; zur Einführung u.a. Jansen 2005). Die „Bronzefrau Nr. 6“ (patinierte Bronze, Stahl, 265x180x140 cm) leitet sich aus den „Ceramic Sketches“ des Künstlers von 1997-1999 ab; diese präsentieren sich im Düsseldorfer K21 (Kunstsammlung NRW im Ständehaus) als eine Art Regal mit Skizzen von Frauenfiguren aus Ton. Die Vorstellung einer idealen Gestaltung der menschlichen Figur wird in der „Bronzefrau Nr. 6“ zerstört. „Das Menschen- und Frauenbild: deformiert, fragmentiert, zusammengestückelt. Die normale, harmonische Körperlichkeit vollkommen aufgelöst.“ (Bücheler 2003, o.S.) Man kann in keiner Weise von einer inneren Geschlossenheit eines in sich stimmigen Werks sprechen: Die Plastik ist nicht als „originale“ Darstellung der weiblichen Gestalt zu verstehen. Bewusst oder unbewusst zitiert Schütte Meisterwerke der plastischen Kunst (Maillol, Picasso, Moore). Bei diesen zeitgenössischen Versuchen zur Gestaltung von Frauenakten, selbstbewussten Auseinandersetzungen mit der Kunst der Vergangenheit, spricht Schütte selbst von einer „Mission impossible“ (Frangenberg/Weinenecke 2004).

3.3.5.1 Erster Aspekt: Forschungskontext

Ein Aspekt für die Werkauswahl dieser Studie könnte sein, das Werk, welches Gegenstand des zu untersuchenden Unterrichts ist, bewusst in Anschluss an die oben genannten Arbeiten von Maria Peters (Peters 1996), Constanze Kirchner (Kirchner 1999), Bettina Uhlig (Uhlig 2005) und Andreas Brenne (Brenne 2004) auszuwählen. Diese Untersuchungen bilden den zu berücksichtigenden aktuellen kunstpädagogischen Rahmen des Forschungsprojektes. Im besten Falle ergänzt diese Arbeit komplementär die anderen Studien.

Bei Maria Peters begegnen die Schüler Plastiken bzw. Werke von Medardo Rosso, Alberto Giacometti und Henry Moore, vor allem aber von Hans Arp, Aristide Maillol und Franz Erhard Walther. In der Untersuchung von Constanze Kirchner werden Kunstwerke von folgenden Künstlern in den Blick genommen: Plastiken, Materialassemblagen und Installationen von Mo Edoga, Pablo Picasso, Jimmie Durham, Andy Goldsworthy, Tony Cragg, Daniel Spoerri und Magdalena Abakanowicz sowie Gemälde oder im weiteren Sinne Bilder von Asger Jorn, Yves Klein, Stuart Davies, Ernst Wilhelm Nay, Klaus Fußmann, Georg Baselitz und Antoni Tàpies. Bettina Uhlig berücksichtigt fotografische Tableaus von Thomas Florschuetz, eine Installation von Felix Gonzalez-Torres und Gemälde von Roman Opalka. Bei Andreas Brenne wurden im Unterricht keine künstlerischen Werke direkt rezipiert.

Peters' Schwerpunkt bilden abstrakte und figürliche Plastiken der klassischen Moderne und eine als zeitgenössisch zu bezeichnende Arbeit von Franz Erhard Walter von 1969. Auch Kirchner berücksichtigt eine figürliche Plastik der klassischen Moderne (Picasso), dazu zeitgenössische Plastiken aus den 1980er und frühen 1990er Jahren (Cragg, Abakanowicz). Aber auch Gemälde werden betrachtet, abstrakte und figürliche, vorrangig der 1960er Jahre (Yves Klein, Asger Jorn). In der Arbeit werden auch Kriterien für die kindgerechte Auswahl von Kunstwerken für den Unterricht diskutiert (Kirchner 1999, S. 254-269). Uhligs Werkauswahl berücksichtigt Fotoinstallationen, die Körperfragmente abbilden, Gemälde bzw. „Lebenskunstwerke“ (Roman Opalka) und eine Installation mit einem „Bonbonberg“ (Felix Gonzalez-Torres); bei dieser darf sich jeder Besucher ein Bonbon nehmen. Solch eine sehr handgreifliche und konkrete Einbeziehung des Betrachters in das Werk ist vergleichbar mit dem Konzept von Franz Erhard Walther. Eine

mediale Disparatheit bei gleichzeitig inhaltlich-gemeinsamer existenzieller Ausrichtung der ausgewählten Arbeiten, bei denen zwei sehr stark den Aspekt „Körperlichkeit“ thematisieren, ist bei Uhlig auffällig.

Zusammengefasst lässt sich bei der Werkauswahl ein gewisser Schwerpunkt auf die Thematisierung menschlicher Körperlichkeit, auf Darstellungen von (Frauen-)Figuren bei Plastiken (Peters 1996; Kirchner 1999) bzw. auf Thematisierung von menschlich-existenziell berührenden Inhalten bei Uhlig feststellen. Die Autorinnen betonen auch öfters den ausschlaggebenden Lebensweltbezug der Werke. Die figürliche Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ (2001) von Thomas Schütte bildet also einen gewissen Schnittpunkt der Aspekte; denn es lassen sich zu den von den oben genannten Autorinnen ausgewählten Werken oft Anknüpfungspunkte benennen (Thematisierung von Körperlichkeit, Menschendarstellung in der Plastik, existenzielle Anmutung, Anspielungen auf Plastiken der klassischen Moderne, Zeitgenossenschaft des Künstlers). Beobachtungsergebnisse meiner Untersuchung hinsichtlich der Wahrnehmung von Kunstwerken werden so vielleicht mit Ergebnissen bei den anderen genannten Forschungen vergleichbar.

3.3.5.2 Zweiter Aspekt: Vielfältige Zugangsmöglichkeiten im Unterricht

Hinsichtlich der Durchführung von Unterricht hat die „Bronzefrau Nr. 6“ einen m. E. sehr stichhaltigen Vorteil gegenüber vielen anderen Werken: Sie ist auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsstufen zu rezipieren; die Plastik ist über die Körpersprache unmittelbar „verstehbar“. Gleichzeitig kann man sie aber auch mit ihren vielfältigen Anspielungen kunstgeschichtlich-kontextuell-begrifflich verhandeln. Sowohl sehr „traditionelle“ als auch sich als „zeitgenössisch“ begreifende Kunstwahrnehmungsformen sind abrufbar: Als Kunstlehrer kann man auf einer sehr allgemeinen Ebene die Körpersprache im Unterricht thematisieren lassen. Des Weiteren aber können die vielfältigen Formanspielungen (zum Beispiel auch zu Maillols „Der Fluss“ (Peters 1996)) und damit der kunsthistorische Kontext eine große Rolle spielen. Künstlerische Grundsatzfragen können angesprochen werden, etwa: Geht es dem Künstler weniger um das „Was“ der Darstellung als um das „Wie“ der Darstellung? Durch die postmoderne Bricolage-Haltung von Schütte, er nimmt sich seine Formvorlagen so, wie er sie braucht, könnte die „Bronzefrau Nr. 6“ exemplarisch für figürliche Plastik heute stehen.

Die „Post Human“-Ausstellung zu Beginn der 1990er Jahre zeigte ein deformiertes, zersplittertes Menschenbild (Deichtorhallen Hamburg 1992). Dieses zeitgenössische Körperempfinden findet sich m. E. auch in der „Bronzefrau Nr. 6“. Als konkrete Bezüge zur Lebenswelt der Schüler könnten im Unterricht Schönheitsideale, die gesellschaftliche Rolle der Frau, primär medial vermittelten Körperideale eine Rolle spielen.

3.3.5.3 Dritter Aspekt: Ableitung aus Forschungsfragen

Bilder (Fotografien, Gemälde usw.) sollen nicht im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, weil den Schülern beim Umgang mit Plastiken und Installationen im Rahmen von Unterricht die mediale Vermitteltheit bei dreidimensionalen Werken offensichtlicher wird. Die meisten Schüler reflektieren meistens nicht den medialen Status der Abbildungen: Die Bilder werden als Dias, OHP-Folien oder gedruckte Abbildungen präsentiert; es handelt sich also um Darstellungen mindestens zweiter bzw. sogar dritter Ordnung. Es gibt das Gemälde, davon wird ein Foto gemacht (also ein Bild von einem Bild), dieses wird in einem Buch abgedruckt, davon werden Dias oder Folien gemacht, welche die Schüler

dann schließlich zu sehen bekommen. Bei Plastiken sind sich die Schüler dagegen der medialen Vermitteltheit schnell bewusst. Es stellen sich viel selbstverständlicher als bei Gemälden Fragen nach Material, Größe, Aufstellungsort. Und damit könnten spezifische Probleme der (meist medial vermittelten) Kunstwahrnehmung in der Schule im Unterrichtsgespräch thematisch werden, was für die Untersuchung interessant sein könnte. Das gilt auch für den Aspekt der spezifischen Mehransichtigkeit von Plastiken, Rauminstallationen, Architektur usw. Das Problem mit dem Umgang mit dieser stellt den Lehrer unterrichtsorganisatorisch vor ein für den Kunstunterricht typisches, alltägliches Problem. Die verschiedenen Folgen in der Wirkung des Werks auf die Schüler aufgrund der unterschiedlichen Präsentationsdramaturgien der Lehrer stellen m. E. ein spannend zu untersuchendes Phänomen dar.

Da die „Bronzefrau Nr. 6“ (noch) nicht im Kanon allgemein bekannter und akzeptierter Kunstwerke integriert ist, also den Schülern wahrscheinlich gleichermaßen unbekannt ist, besitzen alle in diesem Sinne gleiche Voraussetzungen bzw. keinen durch spezifisches Vorwissen verstellten Blick.

Das in seiner Zusammengesetztheit disparat erscheinende Werk der „Bronzefrau Nr. 6“ produziert bei Schülern auch disparate Wahrnehmungen, so dass diese ins Blickfeld des Unterrichts geraten: Der sich dann normalerweise ergebende kommunikative Austausch über die verschiedenen Sichtweisen, das Verhandeln darüber und das Klären von Unsicherheiten im Verständnis der Äußerungen der Mitschüler sind interessant zu beobachtende Phänomene. Als zeitgenössische Kunst gilt Schüttes Werk als in den Augen der Schüler wahrscheinlich wenig im kulturellen Wertekanon abgesichert. Deshalb liegt hier die Chance für eine größere Angreifbarkeit, Verhandelbarkeit von Kunstwertungen im Unterrichtsgespräch vor als beispielsweise bei dem „Denker“ von Rodin.

Zusammengefasst erhoffe ich mir durch die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte informationsreiche Fälle von Kunstrezeption im Unterricht.

3.4 Datenauswertung

Wurden in Kapitel 3.3 Aspekte der *Erhebung* des Datenmaterials erläutert, werden im Folgenden Aspekte der *Auswertung* der erhobenen Daten erläutert. Das hier Thematisierte spielt insbesondere im vierten und fünften Kapitel dieser Untersuchung eine große Rolle, in denen die jeweiligen Einzelfallstudien vorgestellt werden.

3.4.1 Phänomenologisch orientierte Rekonstruktion von Textdokumenten

Für die Auswertung des erhobenen verbalen Datenmaterials ist meines Erachtens das sehr detaillierte Vorgehen der *objektiven Hermeneutik* (Mayring ⁵ 2002, S. 121-126) unangemessen aufwändig, da ja jede analysierte Unterrichtsstunde mit immerhin zwei Interviews und Dokumenten der teilnehmenden Beobachtung flankiert wird. Bei der objektiven Hermeneutik wird das Material vom Anfang bis Schluss durchanalysiert. Das führt zu aufgeblähten Analysen ohne durchgehende Relevanz; denn eine Unterrichtsstunde beinhaltet ja zum Beispiel auch Gesprächsroutinen, die weitgehend ohne Belang für meine Fragestellung sind. Die objektive Hermeneutik berücksichtigt nicht teilnehmende Analysen (teilnehmende Beobachtung), sondern bearbeitet primär Gesprächsaufzeichnungen. Das würde m. E. den Blick auf bzw. das Material für meine Forschungsfragen unangemessen reduzieren.

Ähnliches gilt für die *Konversationsanalyse* (Flick/Kardorff/Steinke³ 2004, S. 524-537), die primär dialogische Gesprächsformen zwischen vorwiegend zwei Sprechenden untersucht, zum Beispiel telefonischer Notruf, Verkaufsgespräch, Beratungen usw. Die Konversationsanalyse ist m. E. für die kommunikative Großform „Unterrichtsgespräch“ zu detailliert angelegt. Außerdem wird die Regelhaftigkeit der sich abwechselnden Äußerungen betont; aber vielleicht steht bei ästhetischen Erfahrungen gerade die Überraschung, die Abweichung von der Regelhaftigkeit im Vordergrund – obwohl hier natürlich auch wieder von einer gewissen Regelhaftigkeit gesprochen werden könnte ... Während für meine Forschungsfragen und Datenmaterialien die objektive Hermeneutik und die Konversationsanalyse zu detailversessen und teilweise zu formalistisch operieren, ist bei der *Grounded Theory* (Flick/Kardorff/Steinke³ 2004, S. 475-485) das Gegenteil zu sagen: Das Datenmaterial wird m.E. zu schnell inhaltlich codiert und umgearbeitet. Dabei können natürlich die sprachlichen Nuancen und Feinheiten, die Authentizität des „Originaltons“ verloren gehen. Das führt m. E. zu einer Verflachung der Untersuchungstiefe des erhobenen Materials.

Eine *phänomenologische Analyse* (Mayring⁵ 2002, S. 107-109) bzw. *phänomenologische Lebensweltanalyse* (Flick/Kardorff/Steinke³ 2004, S. 109-118) passt m.E. am ehesten zu meinen Fragestellungen und meinem Datenmaterial. Das Ziel der Analyse von Datenmaterial im Rahmen der phänomenologischen Analyse ist es, eine Exemplarik herauszuarbeiten: Ein signifikanter Einzelfall, beispielhafte, interessante, informationsreiche Stellen, Szenen und Ausschnitte des Datenmaterials werden analysiert, nicht das gesamte Material von Anfang bis Ende. Zum Beispiel wird nur ein Ausschnitt einer Unterrichtsstunde untersucht, nicht die gesamte. Dabei spielt das Herausarbeiten des „Wesentlichen“ als ein zentrales Merkmal qualitativer Forschung im Sinne der phänomenologischen Analyse eine große Rolle.

Georg Peez benennt, hier zusammengefasst, folgende „Schritte der phänomenologischen Analyse“ (vgl. Peez 2007c, S. 106-107):

1. Eingrenzung und Fokussierung des zu untersuchenden Phänomens durch Forschungsfragen.
2. Materialsammlung von Beispielen, die eine Klärung des Phänomens versprechen.
3. Erster Materialdurchgang, um „den generellen Sinn des Ganzen“ zu erfassen.
4. Auswahl einzelner Materialstellen in Bezug auf die Forschungsfragen.
5. Interpretation der einzelnen Beispiele und Bedeutungseinheiten.
6. Synthetisierende Interpretation der einzelnen Bedeutungseinheiten (mehrere Beispiele auf ein Thema bezogen).
7. Zusammenfassung der Gesamtaussage, Formulierung der Forschungsergebnisse.

Die Phänomenologie betont die Subjektivität der Wahrnehmung (des Forschers): Meine Materialauswahl und mein Blick darauf beruhen immer auf Vorannahmen; also sollte man sich das immer wieder bewusst machen. Anstatt diesen Faktor bemüht zu überspielen, gelangt man vielleicht am ehesten aus dieser Befangenheit heraus, wenn man seine Subjektivität tendenziell überbetont (und damit karikiert, destruiert, zersetzt ..?).

„Ein Grundgedanke dabei [bei der phänomenologischen Analyse, J.G.] ist, dass an der Perspektive der einzelnen Menschen angesetzt werden soll, an ihren subjektiven Bedeutungsstrukturen [...]“ (Mayring⁵ 2002, S. 107) Das heißt für mein Projekt, dass das Erleben des Unterrichts, bzw. das Erleben und Wahrnehmen des Umgangs mit einem Kunstwerk einzelner Schüler innerhalb einer Gruppe im Zentrum der Untersuchung stehen

soll. „Ein vorgegebenes Phänomen wird in unterschiedlichen Kontexten verglichen, [...] Was dabei invariant bleibt, gibt Hinweise auf das Wesen des Phänomens.“ (Mayring⁵ 2002, S. 108) Diese Vorgehensweise scheint mir meinem Problemfeld und meinem Datenmaterial sehr angemessen zu sein. Dieses Untersuchungsverfahren gibt die Möglichkeit für sehr vertiefte Analysen einzelner (Unterrichts- und Interview-)Ausschnitte und der Daten der teilnehmenden Beobachtung. Aber es besteht auch die Chance, in Variationen des Phänomens, also in Beobachtung anderer Unterrichtsstunden mit der „Bronzefrau Nr. 6“, die Analysen durch Vergleich zu schärfen und auch zu verallgemeinern.

Einen vollkommen eigenständigen phänomenologischen Ansatz für die Analyse von Unterrichtsgesprächen und Interviews scheint es nicht zu geben. Deshalb kann man die Unterrichts- und Interviewtranskripte etwa inhaltlich nach Themenaspekten bzw. nach unterschiedlichen Sozialformen oder Arbeitsformen der Schüler gliedern. Stellen, die besondere „Dichte“ aufweisen und deshalb für das Forschungsvorhaben von Interesse sind, werden herausgegriffen und genauer untersucht.

Dabei kann die Rekonstruktion etwa von besonders signifikanten Eingangssequenzen von Interviews mit weiteren Transkriptstellen gestützt, verallgemeinert und gegebenenfalls erweitert werden, im Sinne der Strategie „selektive Plausibilisierung“ (Peez 2005, S. 12): „Das übliche Verfahren für diese Form der Ergebnisdarstellung ist das Zitieren prägnanter Abschnitte aus dem Forschungsmaterial und die sich hieran anschließende Deutung dieser Textstelle.“ (Peez 2005, S. 12)

Zur Analyse wichtiger Stellen bietet sich neben den oben skizzierten Schritten der phänomenologischen Analyse u.a. das Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun an (Schulz von Thun 1981 und Schulz von Thun 1989). Hier wird versucht, bei Äußerungen in Gesprächen vier Seiten oder Ebenen zu unterscheiden:

1. Der „Sachinhalt“ (d.h. die Sachaussage einer Äußerung),
2. der „Appell“ (d.h. die Handlungsabsicht des Sprechers in Bezug auf den Gesprächspartner),
3. die „Selbstoffenbarung“ (d.h. der emotionale Ausdruck und die Selbstdarstellung des Sprechers in seiner Äußerung) und
4. die „Beziehungsdefinition“ (zwischen den Gesprächspartnern in der Äußerung).

In diesem kompakten Modell werden also sprachanalytisch Aspekte 1. der Semantik („Sprache als inhaltliche Aussagen über Sachverhalte“), 2. der kommunikativen Handlungen und Ziele („Sprache als Handlung/Sprechakt“), 3. der Psychologie („Sprache als Ausdruck von Persönlichkeiten“) und 4. von Interaktionsprozessen („Sprache als ein Medium, das (dialogisch) soziale Geflechte konstituiert“) berücksichtigt. Mit diesem Modell werden nicht primär gelungene und ideal wohlgeformte (und damit weitgehend unproblematische) Sprechakte in den Blick genommen, sondern unklare Äußerungen und Störungen. Die Aufmerksamkeit von Schulz von Thun liegt also eher beim Sprechen in alltäglich sich vielfältig zeigenden Erscheinungsweisen. Solch ein Analyseinstrumentarium kann zu genauen Differenzierungen von unklar wirkenden Äußerungen und Gesprächssituationen genutzt werden.

Weitere Analysehilfen (Sprachmodelle bzw. Methoden zur Untersuchung sprachlicher Erscheinungen) werden anhand der beobachteten Phänomene im erhobenen Datenmaterial herangezogen. Es ist vorstellbar, dass sprachliche Mittel wie Vergleiche, Metaphern, Humor, Ironie im Umgang mit zeitgenössischer Kunst eine große Rolle spielen und deshalb auch genauer untersucht werden.

3.4.2 Methodische Probleme bei der Rekonstruktion von Fotodokumenten

Wie wertet man (sozial-)wissenschaftlich reflektiert und dem untersuchten Gegenstand angemessen visuelle Datenmaterialien aus? Das ist eine zentrale Frage, welche sich auch die Sozialwissenschaftler Winfried Marotzki und Horst Niesyto mit ihrem Buch gestellt haben (Marotzki/Niesyto 2006): „Bildinterpretation und Bildverstehen – Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive“. Mehrere Sozialwissenschaftler, Medien- und Kunstpädagogen machen sich in detektivischer Kleinarbeit daran, drei ihnen vorgegebene Fotos mit angemessenen Untersuchungsmethoden zu analysieren – mit teilweise deutlich unterschiedlichem Erfolg. Es gibt quälend genaue Bildbeschreibungen, die nur im Vergleich amüsant werden: Trägt der abgebildete Jugendliche nun eine „Schirmmütze“, eine „baseballkappen-ähnliche weiße Kopfbedeckung“ oder ein „Stirnband mit einem großen Schild“? Die Spannung für den Leser besteht darin, den Wissenschaftlern quasi bei der Arbeit über die Schulter schauen zu können. Mühsam arbeiten sie sich an den auf dem ersten Blick teilweise fast belanglos wirkenden Fotobeispielen ab. Man fragt sich als Leser, welcher Autor warum am treffendsten die Bilder analysiert und vor allem wie er das macht.

Der Band geht auf eine Ludwigsburger Fachtagung im Juni 2004 zurück; dort wurde das oben beschriebene Untersuchungssetting inszeniert. Im Buch sind u.a. folgende Ansätze vertreten: Die „dokumentarische Methode der Bildinterpretation“ (Ralf Bohnsack), die „kunstpädagogische Bildhermeneutik“ (Hubert Sowa/Bettina Uhlig), die „Bildhermeneutik in der medienpädagogischen Arbeit“ (Alfred Holzbrecher/Sandra Tell), die „objektive Hermeneutik“ (Georg Peez), „ästhetische Annäherungen“ (Ulrike Stutz). Worin liegt nun der Neuigkeitswert dieser Methodenbesinnung zur Bild-, genauer Fotoanalyse? Die Medienpädagogen versuchen Fotoaufnahmen ganzheitlich wie eine sprachliche Äußerung in einer Kommunikationssituation zu verstehen; dabei greifen sie auf ein Modell von Schulz von Thun zurück und fragen nach dem „Sachinhalt“ des Bildes, der „Selbstoffenbarung“ der Fotografierten und des Fotografen, der „Beziehung“ zwischen den Akteuren und dem „Appell“ der Darstellung.

Die im Buch vertretenen Sozial- und Erziehungswissenschaftler setzen u.a. einen starken Akzent auf den „Habitus“ (Bourdieu) der Fotografierten: Sie fragen nach dem Auftreten einer Person in ihrer Lebenswelt, der Selbstpositionierung im sozialen Feld (durch Lebensstil, Gewohnheiten, Kleidung usw.). Sie greifen auf Bildanalysemodelle zurück, die primär eher die semantische Ebene der Bilder (Gegenständlichkeit, Symbolik und Inhalt (Panofsky)) und die syntaktische Ebene (Form-Beziehungen, das „Bildspezifische“ (Imdahl)) in den Blick nehmen. Bei einer primär bildimmanenten Analyse vorrangig „lebensweltlicher“ Fotografien von Jugendlichen könnte dabei die Gefahr bestehen, dass es methodenbedingt zu Verzerrungen kommt.

Dagegen machen sich die Kunstpädagogen Hubert Sowa und Bettina Uhlig dafür stark, unbedingt der Ebene der Bild-Pragmatik Beachtung zu schenken, das heißt den kommunikativen Umgang mit dem Bild zu berücksichtigen (u.a. das situative Setting beim Fotografieren, das Verhältnis der Abgebildeten zu den Bildautoren und den Bildadressaten, der Gebrauch des Fotos bei Präsentationssituationen; vgl. Sowa/Uhlig 2006). Georg Peez und Peter Holzwarth (als Medienpädagoge) untersuchen deshalb Bilder im Zusammenhang, mit Kontextinformationen ergänzender Dokumente („Triangulation“ mit weiteren Bilddokumenten, Interviews, Protokollen der teilnehmenden Beobachtung von der abgebildeten Situation).

Das Buchprojekt öffnet die Augen für methodologische Probleme, besonders deutlich im letzten Beitrag, der die unterschiedlichen Ansätze vergleicht. Die Probleme einer

angemessenen Forschungsmethode für die Rekonstruktion von Fotos werden in den Beiträgen des Bandes sehr deutlich.

Wenn man die in dem Band „Bildinterpretation und Bildverstehen“ (Marotzki/Niesyto 2006) aufgeworfenen Probleme ernst nimmt, muss man die isolierte Analyse von Einzelfotografien kritisieren, bei der soziale und kommunikative Kontexte der Aufnahmen nicht berücksichtigt werden, wie es die Kunstdidaktiker Hubert Sowa und Bettina Uhlig im oben genannten Band thematisieren (Sowa/Uhlig 2006). So könnte beispielsweise meines Erachtens, um hier der folgenden Untersuchung vorzugreifen, in der Betrachtung etwa eines einzelnen Fotos eines Datenmaterials wie vom 20. Juni bei insgesamt 40 Fotografien die Gefahr bestehen, dass eine isolierte Betrachtung eines Einzelbildes zu erheblichen Verzerrungen der Analyse führen könnte; die Schülerin Lea hatte an diesem sehr warmen Tag knapp vor den Sommerferien Fotos bei der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte im Rahmen des Kunstunterrichts gemacht. Allein schon die Auswahl von ein bis drei Fotografien würde eine erhebliche Verkürzung des Blicks auf diesen Unterricht bedeuten; denn die gesamte Fotosequenz enthält für die Rekonstruktion eines Kontextes mehr Informationen als ein isoliertes Einzelfoto.

Wie wählt man die Fotografien aus? Die Fotoauswahl stellt meines Erachtens ein erhebliches Problem dar, auch wenn methodisch dafür vereinzelt knappe Vorschläge vorliegen (Mayring ⁵ 2002, S. 108-109; Pilarczyk 2006, S. 231-232; Peez 2007c, S. 106-107). Eine Begründung der Auswahl muss differenziert geleistet werden, um eine Verzerrung der Analyse zu vermeiden. Man würde sich ja auch bei der Analyse von Texten nur ungern auf drei isolierte Sätze von hundert Sätzen beschränken. Die Analyse von isolierten Daten, in diesem Fall von Einzelfotos, sollte immer den gesamten Text- bzw. Bildkorpus berücksichtigen. Denn so können auch Hintergrundinformationen und eher atmosphärisch zu nennende Begleitumstände beachtet werden.

Aus diesem Grunde versuche ich die Fotografien, die die Schüler im Rahmen meiner Datenerhebungen jeweils gemacht haben, wie narrative Bildsequenzen zu rekonstruieren. Was heißt das?

3.4.3 Bilderhäufungen: Fotografien als narrative Sequenzen rekonstruieren

Die im Rahmen dieser Untersuchung von Schülern aufgenommenen Fotografien werden in ihrer Sequenzialität, wie eine Bildgeschichte (im weiteren Sinne), sozusagen wie ein Film mit vielleicht 40 Bildern in 45 Minuten oder wie Storyboards für einen Film betrachtet. Die Analyse einzelner Fotografien ist verzerrend, wie oben angedeutet, weil die Betrachtung von isolierten Einzelbildern schnell den Gesamteindruck verschiebt. Die spezifische Reihenfolge der Fotografien in ihrem Entstehungsprozess bildet eine sehr harte Informationsform. Das sollte man berücksichtigen.

Im heutigen, alltäglichen Umgang mit Fotografien spielt die Qualität einer Bilderhäufung eine zentrale Rolle. Für die Produktion von Fotos gilt: Heute produziert man Fotos im Alltag nicht mehr primär in Einzelbildern, sondern man macht Fotoreihen: Der Ausflug in den Zoo, Julias fünfter Geburtstag, die Klassenfahrt der 5d auf den Ponyhof, der Italienurlaub 2007. Seit Einführung der Digitalfotografie entstehen beim Druck auf den Auslöser nicht mehr wie früher unmittelbar Kosten in Form von Filmverbrauch und Entwicklungskosten. Das führt zu einem verstärkt unbekümmerten Umgang mit dem Auslöser.

Für den sich dem Fotografierprozess anschließenden Gebrauchszusammenhang der Fotos (Sowa/Uhlig 2006, S. 94) gilt: Häufig werden die Fotografien beim privaten Gebrauch wie eine Bildgeschichte präsentiert: im Fotoalbum für die Betrachtung zu zweit, als Diavortrag für die ganze Familie, auf ein Plakat geklebt, damit die ganze Klasse schauen kann, auf eine CD gebrannt, damit man sich die schönsten Fotografien selbst ausdrucken kann. Aber typisch für den Umgang mit solchen Fotos ist: Die Fotografien werden weitgehend in ihrer Chronologie belassen, höchstens misslungene und uninteressante Fotos, Bildwiederholungen oder irgendwie für die kommunikativen Zwecke ungeeignete („peinliche“) Fotografien werden aussortiert.

Die Fotografien, besonders seit Einführung der Digitalfotografie häufig nicht mehr primär als Einzelbilder aufgenommen, werden im weiteren Umgang oft wie Sequenzen genutzt. Und diese Sequenzen werden, metaphorisch gesprochen, ähnlich wie Sätze in einem Text zu Einheiten verbunden: Es gibt typische Anordnungen von Fotos in Alben, die thematisch zusammengehören, beispielsweise zwei oder vier Fotos auf einer Doppelseite. Reisebilder werden oft durch die fotografierten Orte verknüpft (erst Siena, dann Venedig), durch Handlungen (die Wanderung, die Stadtführung, das Streicheln der Tiere) oder durch soziale Situationen (der Patenonkel zu Besuch, Abschied von der Gastfamilie). Außerdem werden Anfang und Ende der Sequenzen häufig besonders akzentuiert. Das sind oft Einzelbilder, die mit Überschriften versehen sind: Am Flughafen, der letzte Blick auf Venedig oder der Sonnenuntergang.

Natürlich wählt man auch in der Amateurfotografie Bilder aus und rahmt diese, stellt die besonders hübsche Fotografie der Ehefrau auf den Schreibtisch, verschickt die schönsten Kinderbilder von der Nikolausfeier. Aber solche Auswahlprozesse beschwören eher ein Fotoideal oder eine Familienidylle. Solche stolz präsentierten Einzelfotos bilden aber genau aus diesem Grunde eher selten ein repräsentativ zu nennendes Dokument der Alltagsrealität.

Auf den Prozess des Fotografierens haben die hier beschriebenen veränderten Formen der Rezeption und des Umgangs mit Fotos wiederum Einfluss. Schon der Fotograf scheint unbewusst oder auch manchmal bewusst beim Bildermachen in Sequenzen zu agieren. Er hat die Vorgängerbilder bei jedem neu zu fotografierendem Bild noch im Kopf oder kann sich diese im Kameradisplay in Erinnerung rufen. Und auf diese Bilder reagiert er mehr oder weniger, unbewusst oder bewusst, indem er schon aufgenommene Motive entweder variiert, kontrastiert oder eben inhaltlich erweitert, indem er ein neues Kapitel aufschlägt. Auch die Bedienung des Fotoapparates kann dabei eine Rolle spielen. Denn es gibt offensichtlich auch Bildsequenzen, die dem Interesse an der Fototechnik entspringen (Langzeitbelichtungen, Nachtfotos, Blitzexperimente) oder an der Bildgestaltung (Fotografien mit nur einer Farbe, interessante Kompositionen oder Oberflächenstrukturen).

Für die Rezeption von Fotografien gilt, dass sich verstärkt zwei Formen der Fotobetrachtung gegenüberstellen lassen: Momente mit einem intensiv betrachteten Einzelfoto und Situationen, in denen Fotos in Mengen oder in Reihen betrachtet werden. Fotografien werden heutzutage im Alltag weniger isoliert, sondern häufig verstärkt im Kontext anderer Fotos oder bildnerischer Darstellungsformen wahrgenommen, in einer Häufung von Bildern oder auch wie Sequenzen, in Bilderserien (vgl. Ribbat 2004; Fuhs 2006, S. 216): im Fotoalbum, die Fotografien auf einer Zeitungsseite, die Bilderstrecken bei populären Online-Seiten (www.faz.de oder der www.spiegel.de usw.). Diese Entwicklung sollte bei der Analyse berücksichtigt werden. Deshalb sollte man Fotos weniger so betrachten, wie ein Kunsthistoriker beispielsweise ein Gemälde des 14.

Jahrhunderts betrachtet, sondern eher so, wie man Comics, Fotoromane oder Bildgeschichten liest. Auch in Ausstellungen werden Fotografien in stärkerem Maße als Serien präsentiert und betrachtet als andere Bildmedien, wie etwa Gemälde. Fotoreihen haben häufig eine entscheidend größere Informationsdichte als Einzelfotografien. Deshalb werden bei diesem Forschungsvorhaben Fotoreihen als Untersuchungsmaterial verstärkt berücksichtigt.

3.4.4 Die Art und Weise der Verknüpfung von Fotos

Für eine vertiefende Betrachtung von Fotografien zählt nicht allein das Fotografierte, also nicht nur das, *was* fotografiert wird. Interessant ist auch die Form des Fotografierens: *Wie* wird fotografiert? Wie wird ist die Verknüpfung der nacheinander gemachten Fotografien bewusst oder unbewusst gestaltet? Gibt es Motivwiederholungen? Oder wie werden Motive variiert? Wie wechseln Detailbilder und Überblicksbilder, Nähe und Distanz, Unter- oder Aufsicht? Lässt sich eine Art (bewusst oder unbewusst gestaltete) Erzählung erkennen? Gibt es einen Spannungsbogen?

Ziel ist es, weniger auf die einzelne Fotografie zu schauen, eher die Räume zwischen den Bildern (McCloud ² 1995, S. 68-101) zu betrachten, um – metaphorisch gesprochen – eine Art Grammatik der Fotosequenz in ihrer Gesamtheit zu untersuchen. Und wenn eine Form von Sequenzsyntax rekonstruiert werden kann, erfasst man davon ausgehend vielleicht besser, welche einzelnen Fotografien für eine nähere Untersuchung auszuwählen und vertiefend zu analysieren angemessen sind.

Beim Fotografieren kann sich jeweils ein eigener Bild-Rhythmus entwickeln, in dem Sinne, wie sich im Laufe der Bildsequenz die verschiedenen, bewusst oder unbewusst gewählten Bild- und Motivtypen wiederholen, reihen, variieren. Beim Fotografieren fallen Entscheidungen, wie sich die Einzelbilder in einer inneren, mehr oder weniger stimmigen Abfolge-Logik zueinander in ein Verhältnis setzen. Der Bildproduzent leistet schon beim Fotografieren, mit der Kamera in der Hand, ähnliche Auswahlprozesse, wie sie Bildarrangeure (beispielsweise Bildredakteure, Layouter, Buchgestalter, Ausstellungskuratoren, Künstler) im weiteren Gebrauch von Bildern vollziehen.

Für die rekonstruierende Analyse einer Fotosequenz ist in diesem Sinne zu fragen: Zeigt sich eine stringente Chronologie in der Abfolge, entsprechen die Fotos alle einem Bildtyp (Landschaft, Portrait ...) oder sind die Bildtypen gemischt? Auch der Betrachter wird Abfolgeregeln oder deren bewusste Vermeidung spüren, ohne das vielleicht immer verbalisieren zu können oder bemerkenswert zu finden. Aber bei einer bewussteren Betrachtung entwickelt er Kategorien, mit denen er die Fotografien sortieren kann: Ge- oder Missfallen, ge- oder misslungen, technisch perfekt oder mangelhaft, groß und klein, Hoch- oder Querformat ... Als Betrachter kann man untersuchen, wie beim Fotografieren die Bilder bewusst oder unbewusst miteinander verknüpft wurden, wie beispielsweise unterschiedliche Bildtypen aneinandergereiht wurden. Die Reihenfolge der Bilder hat natürlich oft mit dem jeweils fotografierten Handlungsverlauf zu tun, also in diesem Zusammenhang den Unterrichtsschritten bei der Analyse der „Bronzefrau Nr. 6“ im Unterricht; die Reihenfolge der Bilder korrespondiert aber vor allem auch mit der Art der Wahrnehmung des Fotografen für das Erlebte und Abgebildete.

3.4.5 Aspekte der Analyse von Fotografiensequenzen

Ich möchte betonen, dass ich hier nicht sagen will, dass Amateurfotografen ihre Aufnahmen wie Comicgestalter ihre Zeichnungen bewusst und intentional aneinanderreihen; Alltagsknipsern liegt kein intentionales Drehbuch vor, sie gestalten meistens ihre Fotos nicht reflektiert als eine Bildgeschichte. Die Abfolge der Bilder von Amateurfotografen verstehe ich im Zusammenhang dieser Untersuchung als Artefakte; als Dokumente zeigen solche Fotoreihen etwas, was sich in anderen medialen Formen nicht so oder nicht so pointiert niederschlagen würde, zum Beispiel in Worten. Ich denke, gerade die unreflektierte Produktionsart von Amateurfotografien macht solch ein Untersuchungsmaterial so sprechend. Fotoreihen sind in ihrer Abfolge sozusagen unfreiwillig signifikant und können so etwas zum Ausdruck bringen, was sonst leicht aus dem Blick geraten könnte.

Die Fotoreihen der von mir beauftragten Schüler folgen wahrscheinlich im Wesentlichen der Alltagspraxis des Fotografierens und der Eigenlogik der Digitalkameratechnik. Meine Hoffnung ist, dass sich in diesen Dokumenten Wissens- und Wahrnehmungsformen zeigen, die sich sonst vielleicht nicht so plausibel erschließen ließen.

In der vorliegenden Studie sind vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Überlegungen konkrete Fotofolgen rekonstruierend analysiert worden, etwa die 40 Fotos der Schülerin Lea vom 20. Juni. Im Folgenden sind die Fragen aufgelistet, die diese Analyse leiten, mit denen die Fotosequenzen ausgewertet werden:

Was wird vorrangig fotografiert? (Beck 2003, S. 63)

- Die Abgebildeten, das Abgebildete: Menge und Auswahl des/der Gezeigten (Lehrer und/oder Schüler? Jungen und/oder Mädchen?)
- Kann man insgesamt inhaltliche Schwerpunkte oder Zentren identifizieren? Gibt es etwa auch Ausnahmefotos, also für die Sequenz inhaltlich untypische Bilder?
- Wiederholen sich typische Formen von Stimmungen, Mimik, Gestik, Handlungen (z.B. Meldungen der Schüler)? Lassen sich wiederkehrende Leit motive identifizieren (Personen, Gesten, Gegenstände usw.)?
- Inwiefern sind die Fotografien in ihrer Abfolge spezifisch, weil sie etwas ausdrücken, wofür Worte zu abstrakt wären?

Wie wird vorrangig fotografiert?

- Wechsel oder Häufungen der Formatentscheidungen (Hochformat/Querformat)?
- Gehäufte oder seltene Kamerapositionen oder bezeichnende Veränderungen der Kamerapositionen im Verlauf der Sequenz: Aufsicht, Froschperspektive, Augenhöhe?
- Gibt es typische oder auffällige Einstellungsgrößen, wie Detail (z.B. Hand), Nähe (Kopf), Portrait (Kopf und Oberkörper), Halbtotale (Person füllt das Bildformat) oder Überblick („Totale“)? (Korte 2001, S. 25)
- Ist die Positionierung des Fotografen im Raum rekonstruierbar, etwa durch eine Art Standortverlaufsdigramm in zeitlicher Abfolge: Sind die Entscheidungen zur Wahl des Standorts im Raum für die Fotoaufnahmen bezeichnend, etwa durch besondere Häufung oder auffällige Veränderungen?

Wie sind die Fotografien der Sequenz insgesamt in der erzählerischen Abfolgedramaturgie miteinander verkettet?

- Ist inhaltlich ein spezifischer Verlauf der Fotosequenz zu erkennen, der vielleicht auch auf formaler Ebene beschrieben werden kann? Kann man beispielsweise einen inhaltlichen Spannungsbogen entdecken?
- Sind die Eröffnungs- oder Abschlussfotos inhaltlich typisch oder formal signifikant? Zeigt das Einstiegsfoto ein besonderes Interesse? Ist das erste Foto besonders gestaltet? Setzt das letzte Bild für den Fotografen einen bezeichnenden Schlusspunkt?
- Gibt es neben Anfang und Schluss auch eine signifikante Mitte oder Mittelphasen in der Gesamtsequenz oder bei Teilsequenzen? Gibt es dafür bildnerische Markierungen oder inhaltlich besondere Signale (Eisner 1998, S. 15), beispielsweise ein Überblicksfoto oder bestimmte Gesten einer Person, welche die Gruppe dominiert?
- Es gibt einen typisch narrativen Ablauf von Geschichten: Einführung, Problem, Arbeit am Problem, Lösung, Ende (Eisner 1998, S. 15). Das ist häufig vergleichbar mit dem Strukturverlauf von Unterricht. Auch Theaterdramen haben einen vergleichbaren Aufbau: Exposition, steigende Handlung mit erregendem Moment (Spannungsaufbau), Höhepunkt (Wende), fallende Handlung mit retardierendem Moment, Schluss/Katastrophe. Kann man Analoges an der Fotoabfolge ablesen?
- Wann passiert bzw. deutet sich beispielsweise etwas Neues an? Auf welchen Fotos im Verlauf der Sequenz wird eher etwas sich Wiederholendes gezeigt? An welchen besonderen Stellen der Bildabfolge werden vom Fotografen neue Informationen vermittelt (Eisner 1998, S. 56)? Gibt es Stellen in der Fotoreihe mit einem „Überraschungsmoment“ (Eisner 1998, S. 58)?

Kann man inhaltliche oder formale Abfolgerhythmen für die Fotosequenz beschreiben?

- Wie entsteht Abwechslung für den Fotografen, für den Betrachter? Es ist langweilig, immer das Gleiche zu fotografieren; hier treffen sich die Interessen von Fotoproduzent und Fotorezipient (Eisner 1998, S. 56).
- Gibt es in sich geschlossene Kleinsequenzen, etwa mehrere inhaltlich (beispielweise durch eine verbindende Handlung) oder formal (beispielweise durch eine bestimmte Perspektive) eng aufeinander bezogene Folgefotos?
- Kann man mehrere typische Reihenfolgen beschreiben, beispielsweise von aufgenommenen Personen, Kameraperspektiven (Eisner 1998, S. 16)?
- Gibt es Stellen innerhalb der Fotofolge, in der ein Betrachter die „Leerstellen“ zwischen zwei Fotos füllen muss? (McCloud² 1995, S. 76-77) Wird also alles kleinschrittig genau gezeigt, oder gibt es Bildsprünge etwa in der Handlungsabfolge, so dass der Betrachter in seinem Vorstellungs- und Ergänzungsvermögen aktiv werden muss?
- Kann man also eher von einer dichten, knappen Bildfolge oder einer langen, lockeren Bildfolge sprechen? (Eisner 1998, S. 76) Das heißt: Entwickeln sich die Fotografien meistens sichtbar aus den jeweils vorherigen Aufnahmen, oder gibt es oft Sprünge, die der Betrachter intellektuell „überbrücken“ muss?
- Enge oder weite Folge der Fotos: Ist der Handlungsfluss bzw. der Bildrhythmus eher langsam oder eher schnell? (Grünewald 1982, S. 24-27, S. 43) Sind die „Bildabstände“ also klein oder lang? In welchem Verhältnis stehen sie zur Gesamtbildmenge? (McCloud² 1995, 92-101)
- Wo wirken die Bildfolgen besonders filmisch, ohne störende „Brüche“? Wirken Fotosequenzen signifikant dicht (als „Flow“)?

- Wirkt die Fotostrecke insgesamt statisch, linear? Oder lassen sich in der Abfolge der Fotosequenz Brüche entdecken? (Sabisch 2007, S. 209) Fallen dabei signifikante Änderungen im Verlauf der Fotostrecke auf? Gibt es ein Wendepunktfoto? Taucht plötzlich etwas Neues, Unerwartetes auf? (Eisner 1998, S. 58)
- Eine Fotoabfolge lebt wie eine Geschichte vom Rhythmus. Dieser wird durch Wiederholungen, Abweichungen und Neuigkeiten gebildet. Das könnte man auch Sequenzrhythmus nennen. Wie lässt sich solch ein Rhythmus beschreiben? (Eisner 1998, S. 22)

Gibt es Formen der Selbstdarstellungen des fotografierenden Autors und der Fotografierten in der Sequenz? (Sowa/Uhlig 2006, S. 93)

- Charakterisierung des Fotografen: Kann man direkte oder indirekte Arten der Selbstdarstellung des Fotografen durch die Art des Fotografierens beschreiben? Lassen sich beispielsweise wiederholt technische Raffinesse oder ein betont origineller Bildaufbau erkennen? Benutzt er teure Tele- oder Weitwinkelobjektive, beherrscht er raffinierte Blitztechniken bei Gegenlichtsituationen?
- Gibt es manchmal oder häufiger bezeichnende technische Fehler oder (unfreiwillig) gestalterische Stilmittel, zum Beispiel Fehlbelichtungen?
- Was interessiert den Bildautoren, wer oder was wird beispielsweise mehrmals aufgenommen? (Beck 2003, S. 64)
- Wer oder was wird auf den meisten Aufnahmen vom Fotografen vernachlässigt oder nicht gezeigt? Was fehlt, was man aber als Betrachter erwarten würde? (Beck 2003, S. 63)
- Fallen signifikante Probleme auf, mit denen sich der Fotograf herumschlägt? Das könnten beispielsweise leicht variierende Bildfolgen sein, die einen Versuch dokumentieren, durch bestimmte Blickwinkel möglichst viel oder viele aufs Bild zu bekommen.
- Wo/wie steht der Fotograf in Bezug zu der Gruppe? Häufiger am Rand als in der Mitte, öfter über, unter oder auf gleicher Höhe wie die Fotografierten?
- Blickrichtungen: Blicken die Abgebildeten ständig in die Kamera oder besteht kaum oder kein Blickkontakt zum Fotografen?
- Könnte man anhand der fotografierten Bilder ein Soziogramm erstellen?
- Gibt es signifikante Formen der (Selbst-)Darstellung und (Selbst-)Inszenierung der Fotografierten, die der Fotograf häufiger aufnimmt? (Beck 2003, S. 63)

Zusammengefasst erhoffe ich mir durch solch einen Fragenapparat, den vorrangigen Blick zu lösen von dem, was und wer auf den Aufnahmen dargestellt wird (Perspektive des Abgebildeten), um stärker die Art und Weise, wie der Bildproduzent das Dargestellte wahrgenommen hat, rekonstruieren zu können (Perspektive des Bildproduzenten).

Wenn es im Rahmen der Rekonstruktion von Fotos und Fotosequenzen vielleicht so klingen könnte, ein Fotografierender hätte intentional mit seinen Aufnahmen etwas mitteilen wollen, so möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich klarstellen: Rekonstruktionen von Fotosequenzen sind so zu verstehen, dass sich etwas auf den Fotos zeigt. Ob ein fotografierender Schüler oder Fotoamateur das in der jeweiligen Situation so gemeint hat, ist nicht mehr zu überprüfen und meines Erachtens auch gar nicht relevant. Ich verstehe im Rahmen dieser Studie Fotos als Dokumente, nicht als intentional formulierte Texte. In diesem Sinne gilt: Die Fotoreihen werden nicht als Bildgeschichten rekonstruiert, sondern

wie Bildgeschichten. Die Frage ist also nicht: Was meint der Autor bzw. Fotograf? Die Frage lautet: Was zeigt das Dokument?

3.5 Verdeutlichung des Geltungsanspruchs der Untersuchung

Im Folgenden werde ich erläutern, welche Geltungsansprüche Aussagen und Untersuchungsergebnisse dieser qualitativ-empirisch angelegten Untersuchung haben: Im Gegensatz zu quantitativen Forschungen haben qualitative Untersuchungen keinen „repräsentativen“, sondern eher exemplarischen Geltungsanspruch. Die Repräsentativität der Ergebnisse ist aber häufig eine zentrale Forderung an wissenschaftliche Untersuchungen. Gleichzeitig wird aber oft die Spezifik der Aussagen qualitativer Untersuchungen nicht hinreichend reflektiert.

Zur Veranschaulichung greife ich hier der Untersuchung etwas voraus: Beispielsweise kommt die Analyse des Interviews mit den Schülerinnen Sandra und Carin vom 20.6. zu folgendem Fazit, hier zusammengefasst: Nicht für alle Schüler liegt die Besonderheit des Erlebens von Kunstwerken im Unterricht primär im individuellen Betrachtungsprozess eines Einzelwerks; mindestens ähnlich wichtig ist im Relevanzgefühl von Schülern die Erfahrung eines Kunstwerks im Kontext von Kommunikationssituationen in der Gruppe.

An dieser Stelle will ich versuchen, den Geltungsanspruch solch einer (wie oben angeführten) Aussage, als ein Teilergebnis meiner Untersuchung, genauer zu reflektieren. „Die Definition des Geltungsbereichs wird häufig als zentrale Forderung formuliert“ (Schirmer 2009, S. 64) und gilt als Gütekriterium der Aussagen empirischer Sozialforschung.

Also: Welche Geltungsansprüche lassen sich aus den (beispielsweise oben formulierten) Aussagen ableiten, die qualitativ-empirisch generiert wurden? Welche Rolle können diesen Aussagen, natürlich auch im Zusammenhang mit den gewählten Untersuchungsmethoden, zugewiesen werden, beispielsweise im kunstpädagogischen Feld oder auf bildungspolitischer Ebene? Was heißt es, wenn ich sage, Transkripte von Interviews, Unterrichtsgesprächen und Fotoreihen hermeneutisch-interpretativ analysiert zu haben? Was bedeutet es, Phänomene der Bildrezeption anhand von Datenmaterial als Fälle qualitativ-empirisch rekonstruiert zu haben?

Das Folgende hat keinerlei Anspruch, neu oder originell zu sein; es geht lediglich darum, grundsätzlich dem Leser den Status der in dieser Untersuchung generierten Forschungsergebnisse klar zu machen.

Georg Peez schreibt: „Bei qualitativer Empirie handelt es sich also um eine interpretative Rekonstruktion alltäglicher, lebensweltlicher Relevanz- und Sinnsysteme [...]. Bei all dem kann es letztlich nicht um ein „Richtig oder Falsch“ gehen, sondern um mehr oder weniger überzeugende Deutungen in unterschiedlichen Kontexten. Ein Phänomen lässt freilich immer unterschiedliche Sichtweisen oder Perspektiven zu [...]. Deshalb lässt sich mittels qualitativer Empirie auch nichts ‚beweisen‘.“ (Peez 2005a, S. 10) Und „‚beweisen‘ kann die empirische Forschung nichts, sondern lediglich Hinweise geben, überzeugende Interpretationen und Deutungen oder Rekonstruktionen.“ (Peez 2006, S. 13)

Diese durch Kürzung und Trennung vom Kontext zugespitzten Zitate müssen auf dem ersten Blick in den Ohren kritischer Leser ernüchternd klingen: Es soll bei dieser

wissenschaftlichen Forschung kein eindeutiges „So ist es faktisch!“ oder „So ist es faktisch nicht!“ geben? Sind dann die Untersuchungsergebnisse qualitativ-empirischer Forschung bildungspolitisch wertlos? Es wirkt so, als besäßen durch qualitativ-empirische Forschung erzeugte Aussagen kaum stabilen Wirklichkeitsbezug und könnten als beliebig, je nach Standpunkt vertauschbar begriffen werden. Was kann man nun zur Verteidigung von qualitativ-empirischen Aussagen vorbringen?

3.5.1 Merkmale quantitativer und qualitativer empirischer Forschung im Vergleich

Die folgende zusammenfassende Tabelle soll stichwortartig Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung im Vergleich andeuten. Die Gegenüberstellung soll nicht die grundlegende Inkompatibilität der Ansätze demonstrieren (vgl. Kelle/Erzberger 2004, S. 299). Es geht nicht darum, die Ansätze gegeneinander auszuspielen. Die Auflistung soll durch die Kontrastierung der Ansätze helfen, die jeweils spezifische Forschungslogik, die jeweiligen Stärken und die sich daraus ableitenden Geltungsansprüche qualitativer Forschung zu verdeutlichen.

Die Zusammenfassung basiert im Wesentlichen auf handschriftlichen Notizen von bisher meines Wissens unveröffentlichten Vorträgen der Tagung „Wozu empirische Sozialforschung - Gemeinsame Jahrestagung der Methodensektionen in der DGS“ vom 17. bis 18. April 2009 an der Universität Marburg. Vortragende und Diskutierende waren u.a. Michael Corsten, Stefanie Ernst, Stefan Hirschauer, Udo Kelle, Gesa Lindemann, Stephan Lorenz, Gunnar Otte, Christoph Wolf und Sebastian Ziegau. Zur Ergänzung siehe auch vergleichbare tabellarische Gegenüberstellungen bei Dominique Schirmer sowie Siegfried Lamnek (Schirmer 2009, S. 64-65; Lamnek 2005, S. 272 und S. 294-295; vgl. Peez 2000, S. 23-25).

	Quantitative Ansätze	Qualitative Ansätze
Bevorzugtes Einsatzgebiet:	bei eher geschlossenen Rahmenbedingungen	in komplexeren, offeneren Rahmen
	Laborsituation, standardisiert, Reduktion (experimentell erzeugte Aussagen haben sehr „harte“ Qualität)	ganzheitliche Sicht auf das Subjekt in komplexen Bezügen zur Lebenswelt-Umgebung (Beachtung komplexer Kommunikationssysteme als zentral für Sozialforschung)
Form der Datenerhebung:	standardisiert	offen
	strukturell	soziales Handeln individueller Akteure in konkreten Situationen
Nähe/Ferne des Forschers zu Akteuren bei Datenerhebung:	Forscher ist tendenziell distanziert zu Materialerhebungssituation	Forscher ist involviert in Materialerhebungssituation, tendenziell involviert
	Fragebögen: lebensweltlich sehr weit weg von Akteuren	sehr enge Auswahl aus Feld, weil wenige Fälle
Rolle der Kommunikation bei Datenerhebung (primärer	- Versuch, die Daten vergleichbar zu machen (Witt 2001) - (verzerrte?) standardisierte Kommunikation (Fragebögen)	- Stärke: oft sehr natürliche Kommunikation - Postulat der Gegenstandsangemessenheit der

Zugang zur Welt läuft in Sozialforschung über Kommunikation):	- Versuch, die Daten vergleichbar zu machen (Witt 2001) - (verzerrte?) standardisierte Kommunikation (Fragebögen)	Methoden wichtig - Bedingungen der Datengewinnung müssen stärker berücksichtigt werden (Witt 2001)
		Probleme z.B. bei Interviews: - Looking-Good-Tendenz - Pseudo-Meinungen - Sponsorship-Effekte - im Alltag übernimmt Erzähler Themensetzung, im Interview der Interviewer - (also ist eigentlich Interview sehr künstlich und asymmetrisch) - System, bei denen Rollen übernommen werden (im Positiven wie Negativen)
	fehlende Offenheit: Standardisierung (der Fragen) führt zu Einengung der Phänomensicht durch Forscher und bevormundet Befragte	Bemühen um Ergebnisoffenheit und Selbstläufigkeit der Datenerhebung: Sicht der Akteure auf Phänomen ohne Lenkung des Forschers erstrebt
	Problem: wie operationalisiert (bringt in Fragebogenform) man Phänomene (z.B. „Szenekapital“)	z.B. Erzählung: allgemein verfügbares Kommunikationsmuster
	paradox: Man könnte sagen, in Befragung steht Individuum stärker im Mittelpunkt, weil Rücknahme des Forschers als Subjekt	in Befragung steht Interaktion, Gruppe, das Soziale eher im Mittelpunkt, weil Datenerhebung in sozialen Situationen
Bevorzugte Datenmenge:	viele Fälle, große Datenmenge	wenige Einzelfälle, kleine Stichprobe
Form der Daten:	Aggregat-Daten	Individual-Daten
	statistische, zahlenförmige Form der Daten, z.B. Fragebögen	Texte als Daten, Meinungen - mündlich - schriftlich - weitere Dokumenttypen (Bilder usw.)
Umgang mit Komplexität:	Komplexitätsreduktion	Komplexität erhalten: Wie Komplexität handhabbar machen, trotz Komplexitätserhaltung?
	Informationsreduktion vor Datenerhebung	Informationsreduktion bei Materialauswertung
Verfahrensstruktur:	programmierte Verfahren (lineare Strategie, keine Modifikationen im Prozess möglich)	programmierende Verfahren (zirkuläre Strategien) (Witt 2001)
Schließrichtung:	- deduktiv	- induktiv

	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen prüfen - d.h. der verfügbare Wissensstand zum Thema muss hinreichend sein, fundierte Hypothesen müssen bereits vorliegen (Witt 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen generieren - ungefähres Vorverständnis wird erweitert oder überwunden (Witt 2001)
Wissenschaftliches Paradigma (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 327):	Gesetzeswissenschaft	Wirklichkeitswissenschaft
Ziel:	Formulierung von Gesetzen, die in Validität zu überprüfen sind	Verständnis, wie Akteure ihre Handlungen selbst begreifen; aber Problem: Wie sind diese Sinnmuster entstanden?
	Regeln und Strukturen herausarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Rekonstruktion von Alltagspraxis - Explikation des „Selbstverständlichen“ - Inventar von Merkmalen
	Mittelwerte, Streuungen, Zusammenhangsmaße o.Ä.	bei größtmöglicher Heterogenität der Daten Gemeinsamkeiten und Verbindungen entdecken (Witt 2001)
	Produktion von Aussagen	Produktion von Fragen
	Zielstellung muss zu Beginn der Datenerhebung klar sein	Zielstellung ergibt/verändert sich zum Teil im Verlauf der Untersuchung (Witt 2001)
Deutungslogik:	Abstraktion von Einzelfällen	Besonderheit eines Falls herausarbeiten (als Chance und Problem)
	Makro-Ebene	Mikro-Ebene
	soziale Struktur	Bedeutungszuschreibung
	Kausalzusammenhänge	Sinnverstehen, deskriptiv, rekonstruieren, nachvollziehen
	Merkmale und Merkmalsausprägungen isoliert erfassen	Fall als komplex zusammenhängenden Sachverhalt rekonstruieren
	Trennung von Gruppen als Ziel	Erfassung von Komplexität und Tiefenerklärung als Ziele
	Rückführung der Akteure auf Alter, Geschlecht, Zahl der Kinder, Besitz, ökonomische Ressourcen, Bildung	Akteure in lebensweltlichen Kontexten
„Weltbezug“:	allgemeine Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Wirklichkeit in individueller Eigenart - Erforschung, wie beteiligte Akteure die kulturelle Rahmung in

		Handlungssituationen erfassen (geht das?) - konjunktive Erfahrungsräume: (Gemeinschaftssubjekt in uns) - Handlungsorientierungen, Relevanzsetzungen und Deutungsmuster der Akteure im Gegenstandsbereich können oft besser erfasst werden als mit standardisierten Methoden
Geltungsanspruch für die gewonnenen Aussagen:	- Repräsentativität - methodische Nachvollziehbarkeit usw.	- Exemplarik - der Einzelfall muss argumentativ als typisch für Gegenstandsbereich ausgewiesen werden - reflektierte Fallauswahl - Validierung von Aussagen - a) durch Bestätigung aus Akteuren im Feld - b) durch fachlichen Diskurs (Daten in Forschungswerkstätten auswerten, Ergebnisse auf Kongressen vorstellen, Reaktionen auf Publikationen usw.)
	Ziel, durch Wahl einer Stichprobe eine bestimmte Zielgruppe zu repräsentieren (Witt 2001)	Ziel, ein Problemfeld in seiner Spannbreite und Struktur durch die möglichst heterogene Auswahl der untersuchten Personen/Fälle zu veranschaulichen (Witt 2001)
Gütekriterien:	u.a. intersubjektive Überprüfbarkeit	u.a. intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2004, S. 324)
Darstellbarkeit:	Ergebnisse gut als „Autorität des Faktischen“ vermittelbar	Transparenz und Systematik der Verfahren (Mayring 2002) sowie die Ergebnisse in Komplexität schwer vermittelbar
	Entfernung von vorstellbarer Wirklichkeit	anschauliche Totalität als Kulturträger bedeutungsvoller Gesamtwesen
Übertragbarkeit:	- bei experimentellen Studien Probleme der Übertragbarkeit in Lebenswelt	- Problem der Abstraktion von Einzelfällen, bei der Verallgemeinerbarkeit/Generalisierung - Problem der Übersetzbarkeit der Ergebnisse in andere Handlungsfelder
Wirkungsmöglichkeit:	um politische Forderungen zu untermauern	um Anregungen für eine andere Praxis zu geben

	zur Feststellung des Status quo: Wie ist es?	zur Entwicklung von Ideen für die Zukunft: Wie könnte man es sehen?
Wem nützt es?	dem Autor/Auftraggeber/Nutzer: er kann mit (scheinbar) hoher Autorität Aussagen untermauern	- dem Leser: er kann Ideen, Anregungen für sich nutzbar machen - zur Sensibilisierung des Lesers - für Akteure im Feld, die sich im Gelesenen spiegeln können: ja, so ist es, bzw. nein, bei mir ist es ganz anders
Stärken, besondere Eignung:	Strukturlogik, „Wenn dann“- Beziehungen	Rekonstruktion von Prozesslogiken/Abläufen
	Feststellung von Zusammenhängen	Beschreibung eines Sachverhalts
	Abbildung von Zusammenhängen und Effektstärken	Abbildung von Diskursen

Schema: Merkmale quantitativer und qualitativer empirischer Forschung im Vergleich

3.5.2 Wissenschaft erarbeitet Modelle, keine Abbildung der Wirklichkeit

Man kann ein vorrangiges Ziel von Forschung darin sehen, den Status quo festzustellen: Der Laie fragt etwa den Wissenschaftler, wenn er Wissen über einen Sachverhalt erlangen will, wie sich denn die Sachen „tatsächlich“ verhalten. Aber hier wird Forschung häufig überschätzt: Die naive Hoffnung auf unmittelbar wahre, immer und überall gültige Aussagen über die menschliche Lebenswelt kann es nicht geben.

Außerdem kann es eben nicht nur darum gehen, festzustellen, wie die Welt ist, sondern es geht oft auch darum, wie die Welt verändert werden könnte: Es kann eben auch Ziel von Forschung sein, „zu neuen Wirklichkeitsinterpretationen zu gelangen, die auch unsere Handlungsoptionen bereichern.“ (Peez 2000, S. 45) Das kann und muss Forschung nicht immer konkret und unmittelbar leisten, aber mittelbar soll sie eben nicht nur helfen die Welt zu verstehen, sondern auch die Welt zu verändern.

Und da ist es sogar sinnvoller und angemessener, wissenschaftlich nicht nur zu einer einzigen Deutung eines Sachverhaltes zu gelangen, sondern die Relativität und Vielfalt an differenzierten Aussagen und Deutungen als bereichernd zu akzeptieren. Das Fehlen der einen großen Antwort enttäuscht zwar erst einmal kurzfristig, hilft aber auf absehbare Zeit trotzdem, dem Leser ein erweitertes Spektrum an Deutungs- und Handlungsoptionen zu ermöglichen.

„Wirklichkeit kann im wissenschaftlichen Sinne nach heutigem Verständnis nicht erkannt, sondern nur hergestellt werden. Es können demnach immer nur Modelle (Wirklichkeiten zweiter Ordnung) ermittelt werden, die sich nicht direkt an der Wirklichkeit erster Ordnung überprüfen lassen, sondern stets lediglich mehr oder weniger überzeugend sein können. Wir erzeugen aufgrund von nach wissenschaftlichen Regeln ermittelten qualitativ empirischen Forschungsergebnissen eine veränderte Wirklichkeit zweiter Ordnung, was wiederum unsere Einstellungen und unser Handeln verändern mag, und somit auch die Wirklichkeit erster Ordnung beeinflusst.“ (Peez 2006, S. 12; vgl. Peez 2000, S. 39-46) Das könnte also für das als Beispiel fungierende, oben erwähnte Forschungsergebnis bedeuten: Kunstlehrer könnten sich darüber Gedanken machen, dass Schüler bei der Kunstrezeption gerade den Erlebnisprozess in der Gruppe als bereichernd empfinden,

nicht nur allein das Kunstwerk als individuellen Anlass für Erfahrung verstehen. Aufgrund dieses Gedankens könnten Kunstlehrer beginnen, in Zukunft Kunstrezeptionssituationen gezielt als Gruppenprozesse zu gestalten.

3.5.3 Wieso und wie kann man wenige Einzelbeobachtungen generalisieren?

Ein schnell formulierter Vorwurf gegenüber meiner Untersuchung könnte lauten: Wenn sich etwa am 20.6. Carin, Sandra, Lea, Tom, Ansgar usw. in einer bestimmten Weise im untersuchten Kunstunterricht verhalten haben, ist das nicht sehr zufällig? Hätten sich andere Schüler unter ähnlichen Rahmenbedingungen vielleicht nicht ganz anders verhalten können? Was sind denn ihre Interviewaussagen schon wert? Wie kann man die Aussagen einzelner Schüler einfach generalisieren? Wie soll aus singulären Beobachtungen eine Theorie erzeugt werden?

Das Verhalten in menschlichen Standardsituationen, im Rahmen dieser Untersuchung also Schulunterricht mit Kunstrezeption, ist nicht völlig beliebig, regellos, individuell besonders. Das kann nicht sein. Es gehört zur menschlichen Alltagserfahrung, dass menschliches Verhalten an kollektiven Regeln und kulturellen Mustern orientiert ist; diese gesellschaftlichen Gewohnheiten lassen sich in Theorie-Modellen verallgemeinern:

„Grundlegende Prämisse empirischer Sozialforschung ist außerdem die Regelhaftigkeit menschlichen Handelns. Die Verknüpfung von Theorie und Empirie ist überhaupt nur dann möglich, wenn man von einer gewissen Regelhaftigkeit des Handelns ausgeht.“

(Schirmer 2009, S. 60) Und das „heißt, dass nicht nur eine Person oder Gruppe in einer bestimmten Art und Weise handelt, sondern auch andere Personen oder Gruppen, wenn ähnliche Bedingungen gegeben sind.“ (Schirmer 2009, S. 60)

„Menschen sind nicht nur individuell, sondern auch kulturell und sozial geprägt. Für die qualitative Empirie stehen die sozialen und kulturellen Anteile im Zentrum, weil diese verallgemeinerbar sind. Es handelt sich hierbei also um beispielhafte Fälle, wobei genauer gesagt nicht die Fälle beispielhaft sind, sondern die Interpretationsergebnisse der Fälle Exemplarik beanspruchen.“ (Peez 2009, S. 51) Den Begriff der „Exemplarik“ werde ich an späterer Stelle noch erläutern. Hier betont Peez, dass die untersuchten Fälle im Sinne einer gewissen Normalitätserwartung rekonstruiert werden: Der Forscher arbeitet am Datenmaterial mögliche zugrunde liegende Muster heraus. Er wird im Auswertungsprozess versuchen, von einmaligen situativen Besonderheiten des Falles zu abstrahieren.

Generell gilt: „Der Einzelfall – so faszinierend er auch sein mag – wird erst dadurch für die Sozialwissenschaften interessant, dass er **für etwas** steht, d.h. etwas repräsentiert.“

(Hervorhebung im Original; Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 174) Aber wie kann dieser Anspruch eingelöst werden? Wie kann man es überzeugend anstellen, zu zeigen, dass die Analyseergebnisse etwa aus dem Interview mit Sandra und Carin über den 20.6. hinaus Geltungsanspruch für andere Schüler in vergleichbaren Kunstrezeptionssituationen haben können?

Es gibt Mittel, um den Geltungsanspruch von Verallgemeinerungen der Untersuchungsergebnisse bei Einzelfallanalysen argumentativ plausibel und stichhaltig zu machen: Vergleich, Triangulation, reflektierte Fallauswahl. Im Folgenden werden sie erläutert.

3.5.3.1 Vergleich

Im Vergleich lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede von unter ähnlichen Bedingungen erzeugten Daten aufzeigen (Interview A im Vergleich zu Interview B, Fotosequenz A und Fotosequenz B, usw.). „Ansatzpunkt ist der systematische Vergleich erhobenen Materials.“ (Flick 2004a, S. 99) „Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in den Wissensbeständen der verschiedenen Befragten (Fall 1-N) bzw. in den Handlungsweisen der verschiedenen Untersuchungsteilnehmer (Fall 1-N)?“ (Flick 2004a, S. 89) „Ziel von Fallforschung ist es in der Regel, mehrere Fälle zu einem Sachverhalt zu sammeln und anhand der verschiedenen Beispiele interpretativ allgemeine Strukturen zu rekonstruieren.“ (Peez 2007b, S. 8)

Auch für Przyborski/Wohlrab-Sahr liegt der Königsweg für die Generalisierung von Aussagen im systematischen Vergleich. Dabei geht es nicht primär nur darum, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Unterschiede, also sich hinsichtlich eines Merkmals widersprechende Aussagen aus unterschiedlichen Fällen, spannen einen Kontrasthorizont auf. Kontrasthorizonte zeigen die Spannbreite hinsichtlich eines Phänomens. Beispiel: Im Interview mit Carin und Sandra wird deutlich, dass für manche Schüler soziale Gruppenvorgänge im Rezeptionsprozess eine wichtige Rolle spielen. Doch im Interview mit Tom und Ansgar, ebenfalls vom 20.6., zeigt sich im Kontrast dazu, dass für andere Schüler dieser Aspekt weniger wichtig ist. Aber da auch Tom und Ansgar die Gruppenförmigkeit der Kunstrezeption in der Schule thematisiert haben, lässt sich verallgemeinern, dass dies ein für Schüler relevanter Aspekt für die Kunstrezeption im Unterricht ist. „Dabei ist die Frage der Generalisierung stets verbunden mit der Generierung von Theorie und basiert auf **Fallvergleichen** und/oder auf der systematischen Verwendung von **Kontrasthorizonten**.“ (Hervorhebungen im Original; Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 311)

3.5.3.2 Triangulation

Bei der Triangulation werden aus verschiedenen Datenformen (Interviews, Fotos Unterrichtstranskripte usw.) generierte Aussagen in der Auswertungs- und Interpretationsphase argumentativ in Verbindung zueinander gebracht. Dabei besteht natürlich die Gefahr, dass man die aus unterschiedlichen Datenformen erzeugten Aussagen schnell zueinander in Opposition bringt oder ihre Unvergleichbarkeit betont. Aber: „Grundsätzlich sollten jedoch verschiedene Untersuchungsmethoden in der qualitativen Forschung nicht gegeneinander ausgespielt, sondern eher miteinander sinnfällig kombiniert werden. Diesem Gedanken ist die Triangulation verpflichtet, die Kombination mehrerer sozialwissenschaftlicher Verfahren. Denn die Triangulation von unterschiedlichem Datenmaterial hat den Sinn, ein Phänomen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und daraufhin zu analysieren. Forschungsergebnisse sind dann überzeugend, wenn man sich dem Forschungsgegenstand von unterschiedlichen Richtungen aus nähert, wenn unterschiedliche Methoden angewandt werden.“ (Peez 2009, S. 40-41)

So zeigt sich beispielsweise, dass nicht nur im Interview mit Carin und Sandra der soziale Charakter der Rezeptionssituation für die Akteure eine große Rolle spielt. Auch die Fotosequenz von Lea (20.6.) oder die Fotosequenz von Connie (29.9.) signalisieren diesen Aspekt. Es wirkt so, als habe Lea mit ihrem zwölften Foto beeindruckt festgehalten, wie sich durch die gemeinsame Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ auf der Projektionsleinwand eine zeitweilige Rezeptionsgemeinschaft formiert. Das zeigt sich

durch den konzentrierten gemeinsamen Blick und ähnliche Körperhaltungen (vgl. Kapitel 4.1.17).

Auch Georg Peez kombiniert häufig verschiedene Datenformen, beispielsweise Interviews mit Fotos (oder anderen Bildformen oder Gegenstände). Er betont den sich mitunter ergänzenden Charakter der unterschiedlichen Datenformen; so meint er hinsichtlich seiner Untersuchung zu Lehrerbiografien, „dass entweder im visuellen Material etwas deutlich wird, was sich im verbalen Material so nicht kundtut, oder dass sich die Interpretation beider Materialformen inhaltlich triangulativ ergänzen“ (Peez 2009, S. 41)

In meiner Untersuchung etwa signalisiert sich bei Leas Fotosequenz deutlich, dass sie sich das Setting der Kunstrezeption aneignet, um sich selbst in der Gruppe präsentieren zu können (vgl. etwa Kapitel 4.1.11). In den Schülerinterviews vom 20.6. thematisiert sich dieser Aspekt hingegen so deutlich nicht. Die fotografierende Lea nutzt den Rahmen der Kunststunde genüsslich für Selbstbildnisse oder die Pflege von Sozialkontakten: Sie hat Spaß daran, mit Mitschülern Bildinszenierungen anzuregen.

Allerdings ist kritisch zu reflektieren, dass untersuchungsmethodisch unterschiedlich erzeugte Daten und Aussagen nicht einfach nach Belieben zur gegenseitigen Validierung herangezogen werden können. Kann man Äpfel mit Birnen vergleichen? Aber eine gegenseitige Irritierung der unterschiedlich generierten Daten und Aussagen kann neue Sichtweisen auf die Dinge provozieren.

Im Grunde geht es qualitativen Ansätzen bei der Triangulation primär um die Steigerung der Qualität und Tiefe der Forschungsaussagen, quantitativen Ansätzen dagegen mehr um die objektivierende Absicherung der Aussagen (vgl. Schirmer 2009, S. 65).

Fazit: „Von einem wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus ist es innerhalb der qualitativen Empirie jedoch sinnvoll, vielfältige Auslegungsverfahren und methodische Zugänge zur Verfügung zu stellen, um zu neuen Wirklichkeitsinterpretationen zu gelangen, die auch unsere Handlungsoptionen bereichern.“ (Peez 2000, S. 45) Je mehr wissenschaftliche Untersuchungsmethoden herangezogen werden, desto mehr Deutungen ergeben sich und desto mehr menschliche Handlungsspielräume eröffnen sich dem Leser bei der Rezeption der publizierten Forschungsergebnisse.

3.5.3.3 Reflektierte Fallauswahl

Die Auswahl der zu berücksichtigenden Fälle muss zu Beginn im Rahmen der Datenerhebung und/oder später in der Auswertungsphase reflektiert werden. „Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse hängt häufig eng mit der Realisierung der Auswahl zusammen [...]“ (Flick 2004a, S. 99) Denn in qualitativ-empirischen Untersuchungen „geht es darum, die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr² 2009, S. 176)

„Generalisierung wird [...] in der Auswertungsphase des Forschungsmaterials vorgenommen. Die Verallgemeinerung der Ergebnisse erfolgt argumentativ und hermeneutisch. D.h. es ist mit Argumenten zu begründen, warum das auf diese kleine Personenauswahl zutreffende Ergebnis auch für mehr Menschen gelten soll.“ (Peez 2009, S. 51) Die Fallauswahl folgt also einer argumentativen Logik, nicht dem Prinzip (Zufalls-) Stichprobe.

Deshalb werden in der vorliegenden Studie nach Möglichkeit die herangezogenen Fälle in ihrer Ausprägung weitgehend „flächendeckend“ ausgewählt; das bedeutet, dass ich darauf geachtet habe,

- sowohl Grund- als auch Leistungskurse,

- als Lehrer sowohl Berufseinsteiger als auch „alte Hasen“,
- Schulen auf dem Land und in der Stadt,
- große und kleine Kurse,
- unterrichtsmethodisch eher „ambitionierten“ und eher konservativen Unterricht usw. zu berücksichtigen.

Die curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen schwanken je nach Schule und Bundesland extrem. Deshalb wäre es sicherlich schwierig, im Sinne eines streng quantitativen Forschungsdesigns für die Repräsentativität (s.u.) angemessene Stichproben zu ziehen: Wie legt man die „Gesamtpopulation“ von Schülern mit Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe fest?

Im Verlauf der Auswertungsphase dieser Untersuchung habe ich mich auf zwei der vier untersuchten Unterrichtsstunden konzentriert; die beiden im Detail rekonstruierten Unterrichtsstunden sind untereinander sowohl im Sinne eines Minimalkontrastes als auch im Sinne eines Maximalkontrastes gut vergleichbar, weil

- unterrichtsmethodisch große Ähnlichkeiten vorliegen, da das Unterrichtsgespräch nicht (wie in den anderen zwei dokumentierten Unterrichtsstunden) durch längere, problematisch zu rekonstruierende Gruppenarbeitsphasen unterbrochen sind,
- die Schüler etwa gleich alt sind (ein Kurs der Jahrgangsstufe 12 kurz vor den Sommerferien, ein Kurs der Jahrgangsstufe 13 nach den Sommerferien des gleichen Jahres),
- die Lehrer etwa gleich alt sind,
- gleichzeitig sowohl ein Grundkurs als auch ein Leistungskurs berücksichtigt werden konnte,
- sowohl eine Schule einer Großstadt als auch eine Schule auf dem Lande berücksichtigt werden konnte,
- einmal die Notenvergabe keine Rolle spielte, weil die Stunde zwar vor den Zeugnisausgabe, aber nach Noteneintrag stattgefunden hat, während die andere Stunde unter normalen Bedingungen verlief.

Bei strukturell äußerlich sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Unterrichtsstunden vom 20.6. und 29.9. sind die beiden Rezeptionssituationen von der inneren Organisation durch den Lehrer sehr ähnlich; deshalb können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Schüler in ihrem Verhalten bei diesen beiden Unterrichtsverläufen sehr gut verglichen werden. Außerdem können die beiden gesamten Unterrichtsgespräche im inneren Gesamtverlauf in den Blick genommen werden, ohne dass äußerlich unterrichtsmethodisch hinsichtlich der Sozialformen des Unterrichts entscheidende Unterschiede vorliegen.

Die Reduktion des Datenmaterials hat sich in pragmatischer Hinsicht als effizient erwiesen und die Auswertung der erhobenen Daten erheblich erleichtert, obwohl natürlich bei weitem nicht die ganze Komplexität des untersuchten Feldes berücksichtigt werden konnte.

Die hier vorgestellten Prinzipien Vergleich und Triangulation beziehen sich in dieser Studie vorrangig auf das sechste Kapitel, während das Prinzip der reflektierten Fallauswahl für das vierte, fünfte und sechste Kapitel relevant ist.

3.5.4 Repräsentativität vs. Exemplarik

Bis hierhin wurden Strategien vorgestellt, die den Geltungsanspruch von Verallgemeinerungen der Ergebnisse rekonstruierter Einzelfälle fundieren (Vergleich,

Triangulation, reflektierte Fallauswahl). Im Folgenden wird erläutert, dass quantitative und qualitative Untersuchungen völlig verschiedenen Logiken folgen. Das soll darauf hinweisen, dass auch die Prüfung des Geltungsanspruchs von Aussagen, die durch qualitativ empirische Untersuchungen errungen wurden, einer spezifischen Logik folgen muss.

Es gibt einen grundsätzlichen Unterschied hinsichtlich der Zielformulierung im Anspruch der jeweils zu erzeugenden Aussagen: Qualitative Ansätze streben die Exemplarik ihrer Aussagen an, quantitative Ansätze empirischer Forschung die Repräsentativität. Das heißt bei der Repräsentativität: Von einer relativ kleinen begrenzten Menge an Daten wird mathematisch auf eine viel größere Gesamtheit (Gesamtpopulation) geschlossen.

Aber kann man im Feld der Schule und Unterrichtsforschung repräsentative, allgemeingültige Aussagen machen? Die kann es im m.E. sich rasend schnell verändernden Feld der Schule in seiner Überkomplexität kaum geben, wenn sie mehr sein wollen als Binsenweisheiten. „Ein wesentliches Problem besteht [...] im Verhältnis von Abstraktion und Konkretion. Je abstrakter der untersuchte Mechanismus oder Zusammenhang herausgearbeitet wird, umso banaler wird er oft auch sein. Mit dem Grad der Konkretion der Darstellung nimmt aber umgekehrt auch die Möglichkeit der Vergleichbarkeit mit anderen Zusammenhängen ab.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr² 2009, S. 320; vgl. Flick 2004a, S. 98) Bezieht sich das Problem der zu starken Abstraktion wahrscheinlich eher auf quantitative Forschungen, so könnte die mangelnde Abstraktion vom konkreten Einzelfall ein Problem qualitativer Forschung sein.

Für qualitative Ansätze gilt laut Peez: „Wenn Lesende einer Fallstudie [...] bzw. einer zusammenfassenden Auswertung [...] die Exemplarik der geschilderten Situation und deren Interpretation anhand ihrer eigenen Lebenserfahrungen nachvollziehen können und das Beispiel und dessen Deutung überzeugen, dann ist ein wichtiges Gütekriterium nicht nur phänomenologischer Analysen innerhalb qualitativer Empirie erreicht. Die Leserin bzw. der Leser muss die Plausibilitäten des Beispiels an sich selbst verifizieren können, indem sie bzw. er das Beispiel nachvollzieht. Beispiele verweisen folglich auf etwas, mit dem man vertraut ist, was man schon selbst kann, was man aber bis jetzt übersehen hat, weil der Leserin bzw. dem Leser die bestimmte Weise des Erfahrungsvollzugs unthematisch blieb [...]. Jede Fallstudie zielt – methodisch geregelt – somit auf die Subjektivität des Nachvollziehenden. [...] Die Ergebnisse einer Fallstudie überzeugen dann, wenn sie ein Leser mit seinen eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen kann. Vor allem in Bezug auf die Falldarstellung wird vom Leser erwartet, dass er sagt: „Ja, so könnte es sein.““ (Peez 2009, S. 785)

In diesem Sinne sollte man m.E. die Leserschaft von durch qualitativ-empirische Forschungen erzeugten Aussagen erheblich ermächtigen: Der Leser kann und muss entscheiden, ob die Aussagen und Beobachtungen für ihn Relevanz besitzen. Decken sich die Aussagen mit den Erfahrungen des Lesers oder stehen sie dazu in Gegensatz?

Solch ein Geltungsanspruch mittels Exemplarik könnte man in Analogie setzen zu literarischen Fiktionen, beispielsweise Romanen: Niemand wird unreflektiert einen Roman als „echt“, „wahr“ und dokumentarisch lesen; aber Romane wie „Buddenbrocks“, „Die Blechtrommel“ oder „Billard um halb zehn“ verdichten historische Ereignisse oder Verhältnisse. Romane können gesellschaftliche Verhältnisse exemplarisch anschaulich machen, ohne diese repräsentativ abbilden zu können. Und die Rezeption des literarischen Werks (signalisiert durch Verkaufserfolg, Rezensionen, Eingliederung in den literarischen Kanon, der Gebrauch von Zitaten, Persiflage, Verfilmungen, Nachahmung des

literarischen Modus) gibt Hinweise auf die Validität der als passend empfundenen Verdichtungsleistung des Autors.

Letzten Endes geht es bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben um (Kunst-)Lehrer als Leser-Zielgruppe der Untersuchung. Die Lehrer als Akteure im Feld der Schule müssen entscheiden, ob die Rekonstruktionen in diesem Band relevant sind für sie und ihre Schülerschaft.

Eine Leistung qualitativ empirischer Forschung könnte auch darin bestehen, den Leser als kompetenten Leser ernst zu nehmen. Im besten Fall würde der Lehrer bei der Lektüre der Forschungsergebnisse in der eigenen Problemsensibilität gestärkt. Es besteht „die Aufgabe empirischer Forschung darin, für konkrete Themen zu sensibilisieren“ (Schirmer 2009, S. 77). Es gibt m.E. eben keine (im Sinne quantitativer Forschungsansätze) „repräsentative“ Schülergruppe. Die Lehrer müssen deshalb täglich neu ihr Vorgehen spezifisch auf ihre Gruppen zuschneiden.

Indem also die Sensibilität und Reflektivität des Lesers gefördert wird, wird er als kompetenter Lehrerprofi auch in seiner jeweils aktuellen Handlungsfähigkeit gestärkt. Dies ist meine Vorstellung der Wirkungsabsicht der hier vorliegenden Forschungsarbeit.

3.5.5 Absicherung von Forschungsaussagen durch die Einbettung in den Fachdiskurs

„Die Empirie bzw. die beobachteten Sachverhalte sind für die Wissenschaft wertlos, wenn sie nicht systematisch mit Theorien verknüpft werden.“ (Schirmer 2009, S. 57) Hier wird ein doppelter Anspruch erhoben. Erstens soll aus den empirischen Beobachtungen ein theoretisches Modell formiert werden. Das wird im Rahmen dieser Untersuchung vorrangig in einer zusammenfassenden Auswertung geleistet (vgl. Kapitel 6). Zweitens werden die gewonnenen Beobachtungen und Aussagen in den Kontext vorliegender Theoriemodelle gebracht, sei es zur Bestätigung, Differenzierung, Relativierung oder Falsifizierung. Im Fall dieser Studie werden dazu beispielsweise die Arbeiten von Bernhardt (2007) und Hausendorf (2007a) herangezogen, in denen auch Rezeptionsprozesse von Bildern empirisch erforscht sind (vgl. vorrangig Kapitel 7).

3.5.6 Nicht Messung, sondern Rekonstruktion als Mittel zur Theorieerzeugung

Ein zentrales Merkmal vieler qualitativ empirischer Forschungen ist es, die jeweiligen Akteure im Feld ernst zu nehmen: Der Forscher versucht herauszufinden, wie die Akteure ihre Handlungen selbst verstehen. Deshalb habe ich Sandra und Carin, Tom und Ansgar usw. sozusagen als „native Speaker“ der Rezeption von Kunst im Schulunterricht beobachtet und befragt, um herauszufinden, was denn im Grunde bei der Kunstrezeption in der Schule passiert: „Was zum Teufel geht hier eigentlich vor?“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 319)

„Hingegen ‚wissen‘ die meisten Befragten implizit mehr von ihrem Leben im kulturellen Kontext, als sie in Eigentheorien häufig explizit mitteilen können. [...] Dieses implizite Wissen kann durch Interpretation herausgearbeitet [...] werden. Es sollte daraufhin auch in den Diskurs einer Fachöffentlichkeit einfließen.“ (Peez 2009, S. 29)

Wissenschaft wird hier nicht als allwissende verstanden, die in Rosinenbomber-Kommunikation über Notstandsgebiete süße Theoriefpakete über dumme Alltagslaien abwirft. Wissenschaft im Sinne qualitativ empirischer Forschung betreibt eher Maulwurfs- oder Regenwurm-Tätigkeiten, die Alltagspraxen und nicht-expliziertes Wissen fruchtbar

macht: Der Humus unter der Oberfläche des Alltags nährt durch die Tätigkeit des Forschers Wissensknollen.

Durch die Rekonstruktion von Alltagspraktiken wird versucht Antworten auf die Forschungsfragen zu erlangen, wodurch oft unreflektierte Alltagspraktiken sozusagen in ihrer Dignität geadelt werden. „Sozialwissenschaftliche Konstruktionen, Kategorien und Typenbildungen müssen an diese Konstruktionen und Typenbildungen des Alltags – den Common Sense – anschließen. Diese wissenschaftlichen Begriffsbildungen sind dann (sekundäre) **Konstruktionen** von implizit im alltäglichen Handeln immer schon vollzogenen **Konstruktionen**. Entsprechend ist auch das Verhältnis qualitativer Methoden der Sozialwissenschaft zu ihrem **Gegenstand** zu charakterisieren: Er ist per se rekonstruktiv.“ (Hervorhebungen im Original; Przyborski/Wohlrab-Sahr² 2009, S. 26) Ein Beispiel: Carin und Sandra ist wahrscheinlich gar nicht alles bewusst gewesen, was sie am 20.6. vielleicht auch unfreiwillig und nebenbei mit ihrem Interview ausgedrückt haben. Trotzdem kann in der Rekonstruktion gezeigt werden, dass Schülern gerade der Aspekt des Gruppenerlebens für die Erfahrung eines Kunstwerks eine relevant große Rolle spielt. Rekonstruktion heißt hier, dass in der Rekonstruktion der Interviewäußerungen, also der Analyse, wie Carin und Sandra von der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ im Unterricht erzählt haben, deutlich wird, was für Muster für die beteiligten Akteure handlungsleitend waren. Sprachlich zeigt sich das bei dem hier genannten Beispiel u.a. im gehäuftem Gebrauch des Personalpronomens „wir“.

„Aus [...] Diskurskonventionen heraus lassen sich wesentliche Strukturmerkmale rekonstruieren. Charakteristika werden also nicht auf dem Wege der statistischen Auszählung herausgearbeitet (z.B.: Wie viele der Befragten nannten einen früheren Kunstlehrer als berufliches Vorbild?), sondern mithilfe der intensiven Interpretation, der interpretativen Suche nach kulturellen Mustern, die in den Interviews angewandt werden. Regelmäßigkeiten und inhaltliche Sinnzusammenhänge werden mittels der Anwendung qualitativer Forschungsmethoden auf diese Weise sichtbar.“ (Peez 2009, S. 25)

Aus den Analysen von Datenmaterial (Interviews, Unterrichtstranskripte, Fotografien usw.) werden generalisierende Aussagen synthetisiert. Beispielsweise fasst Peez am Ende seiner Publikation zur Professionsforschung hinsichtlich des Werdegangs von Kunstpädagogen zusammen: „Aus forschungsmethodischer Sicht wurde einführend [...] darauf hingewiesen, dass sich qualitative Empirie häufig durch einen hypothesengenerierenden Charakter auszeichnet. Die Untersuchungsergebnisse werden [...] in kompakter Form als hypotheseähnliche Sätze zusammengefasst.“ (Peez 2009, S. 779) Aus qualitativen Ansätzen lassen sich in dem Sinne stärker als in quantitativen Ansätzen Theorien generieren, da in der Datenerhebungsphase der Forscher (im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen) ergebnisoffen das Feld untersucht; er wird sich bemühen durch das Ernstnehmen der befragten und/oder beobachteten Akteure im Feld neue Sichtweisen zu öffnen anstatt Voreinnahmen auf ihre Richtigkeit zu prüfen.

3.5.7 Implizites und explizites (Handlungs-)Wissen der Akteure

„Rekonstruktionen der im Forschungsfeld gegebenen Sinnstrukturen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr² 2009, S. 27) kann man also als ein zentrales Ziel qualitativ empirischer Forschung begreifen, beispielsweise auch als Ziel der vorliegenden Untersuchung.

Zwei Analyseebenen lassen sich unterscheiden, anhand derer Aussagen gewonnen werden können: Anhand der Aussagen und/oder Verhaltensweisen der beforschten Akteure zeigen sich „Theorien des Alltags“, die entweder auf einer expliziten Ebene oder auf einer impliziten Ebene festzumachen sind. Im ersten Fall werden die Alltagstheorien und Erklärungsmodell-Konstruktionen, wie sie die Akteure selbst relativ explizit in Worte fassen, rekonstruiert. Im zweiten Fall ist - im Gegensatz zum ersten Fall - nicht „das im Blick, was jemand meint oder sagen will, sondern die Sinnstruktur, die seinem Handeln zugrunde liegt und es – im Sinne der sozialen Genese – hervorbringt.“

(Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 34) In diesem zweiten Fall geht es darum, die eigentlichen Prozessstrukturen der Handlungen der Akteure offenzulegen, die sich mit den Selbstaussagen decken können oder aber im Gegensatz dazu stehen können. Der Vergleich der zwei Analyseebenen lässt sich in folgender Strategie zusammenfassen: „Was zeigt der Vergleich des Wissens eines Befragten mit seinem Handeln, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich.“ (Flick 2004a, S. 89)

Deshalb ist es so ungemein schwierig, das handlungsleitende Orientierungsmuster der Akteure quantitativ statistisch zu erheben: Worte und Taten fallen oft auseinander; die Akteure handeln nach anderen Regeln, als sie es selbst glauben oder ihnen in Worte fassbar ist. Es ist die Frage, ob es überhaupt Sinn macht, zu versuchen, solche Diskrepanzen im Verhalten statistisch greifbar machen zu wollen. „Oft liegt der Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteure gerade nicht in deren expliziten Theorien und Erklärungen, sondern ist in den Beschreibungen und Erzählungen ihrer Handlungspraxis aufgehoben.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 34-35)

Aber für qualitative Untersuchungen sind solche Diskrepanzen, Widersprüche und Paradoxien fruchtbare Indikatoren, um Hinweise auf verborgene Sinnstrukturen zu erlangen.

Ein Beispiel: Sandra spielt bei ihren Äußerungen im Interview vom 20.6. mehrere grammatikalische Personalformen durch: Sie sagt „ich“, als Signal eines besonderen Individuums, „wir“, als Signal für eine Gruppenzugehörigkeit, und „man“, als eine abstrahierende Allgemeinheit. Zwischen all diesen Nuancen gleitet Sandra grammatikalisch sich sozusagen permanent selbst widersprechend hin und her. In der fehlenden grammatikalischen Stringenz zeigt sich eine gleitende, wahrscheinlich der Schülerin selbst unklare Positionierung als einzelne Schülerin innerhalb der Gruppe im Rezeptionsprozess eines Kunstwerks. Darin zeigt sich das implizit ausgedrückte Spannungsfeld, in dem sich für Sandra offensichtlich die Bildrezeption im Kunstunterricht abspielt. Explizit verbalisiert Sandra aber nicht diesen Aspekt von kollektiver Kunstbetrachtung.

Die Rekonstruktion von nur implizit ausgedrückten Theorien des Alltags wird immer wieder als Ziel qualitativer Untersuchungen gefordert: „Vielmehr müssen wir etwas über die impliziten Konstruktionen und Orientierungen oder die Handlungsentwürfe in Erfahrung bringen, in die das Handeln eingebettet ist, auch wenn diese Einbettung den Handelnden nicht unmittelbar bewusst ist.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 26)

Anders als rekonstruktiv lassen sich aber verborgene Handlungsmuster kaum erforschen. Fazit: Mein Ziel ist es, „mit Hilfe qualitativer Untersuchungen subjektive Sinnsetzungen, `Relevanzhorizonte` und Handlungsorientierungen der Akteure im empirischen Material“ (Kelle/Erzberger 2004, S. 305) zu entdecken.

3.5.8 Gegenstandsangemessene Methoden: Komplexität der Prozessverläufe von Kunstrezeption

Dominique Schirmer fordert hinsichtlich der Gegenstandsangemessenheit von Sozialforschung „die Anerkennung der Komplexität des Forschungsgebietes [...]. Einen Forschungsgegenstand soweit zuzuschneiden, dass er für die verwendeten Instrumente angemessen ist, macht keinen Sinn, wenn dann vom Charakter des Forschungsgegenstandes nichts mehr übrig bleibt.“ (Schirmer 2009, S. 80) Gegenüber quantitativen Ansätzen liegt in der unüberschaubaren Methodenpluralität qualitativer Ansätze also darin ein Vorteil, dass forschungsmethodisch flexibel und sensibel auf die jeweiligen Bedingungen des Feldes eingegangen werden kann. Qualitative Ansätze versuchen bestenfalls, anhand der jeweils spezifischen Subjekte und Situationen angemessene Aussagen zu gewinnen, eben nicht die Spezifik zu eliminieren; der Forscher muss feldspezifische Merkmale des untersuchten Gegenstandes reflektieren und dahingehend angemessene Untersuchungsmethoden wählen.

Hier liegt ein Problem quantitativer Ansätze: „Quantitative Verfahren versuchen - wo sie etwa mit Testverfahren operieren - die Konstruktionen und Interpretationen der Erforschten zu eliminieren.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 27) Aber diese „Konstruktionen und Interpretationen der Erforschten“ sind genau mein Forschungsgegenstand. Explizite und implizite Selbstausslegungen und Erklärungen der Verhaltensmuster durch die Akteure geben Auskunft über die Muster ihrer Handlungen. So können diese in der Fachwelt – etwa der Kunstpädagogik – dokumentiert, veröffentlicht und diskutiert werden. Oder weitgehend unhinterfragte, implizite Verhaltensmodelle können diskursiv verhandelt werden. Mit quantitativer Forschung käme ich an solch implizites Wissen gar nicht heran, ein Wissen, „das uns nicht lexikalisch, begrifflich gegeben ist, sondern als implizites, mit anderen geteiltes Wissen in unsere unmittelbare Handlungspraxis eingelassen ist.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 27)

Inwiefern Aussagen von allen, vielen, wenigen oder nur einem Akteur geteilt werden, ist natürlich von sehr großem Interesse. Aber selbst wenn Aussagen im Sinne quantitativer Forschung erhoben werden könnten, hätten diese Aussagen im Feld der Schule nur sehr kurze Geltungsdauer: Die Institution Schule, ihre Akteure, die Zusammensetzung der Akteure und ihre Lebenswelt ändern sich sehr schnell.

Allgemeingültige Aussagen über Ursache-Wirkungs-Ketten zu formulieren, also Wenn-dann-Beziehungen unabhängig von Ort und Zeit, muss in der Unterrichtsforschung deshalb ein unmögliches Unterfangen sein, weil „die Fülle der Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren, die es zu kontrollieren und zu kennen gälte zum einen, sowie die sinnhafte Orientierung und das in vieler Hinsicht wenig berechenbare Verhalten der menschlichen Untersuchungseinheiten zum anderen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr ² 2009, S. 316) dem entgegen steht. Unterricht ist oft allein aufgrund der übergroßen Komplexität, zum Beispiel aufgrund der großen Zahl der unmittelbar und mittelbar jeweils in den Situationen beteiligten Akteure zu komplex für einfache Aussagen über Ursache-Wirkungs-Aussagen, die außerdem auch noch Relevanz und Neuigkeitswert haben sollen.

Oft gilt in der Gegenüberstellung die Meinung: „Strukturelle Aspekte werden durch quantitative und Prozessaspekte durch qualitative Zugänge erfasst“ (Flick 2004a, S. 68). Da meine Forschungsfragen Schulunterricht und Wahrnehmungsprozesse bei der Kunstrezeption in der Gruppe in den Blick nehmen, ist m.E. ein qualitativer

Forschungsansatz wesentlich dem Gegenstand angemessener als ein quantitativer Ansatz. Es muss darum gehen, die Prozesslogik von Kunstrezeption in einer Schulgruppe zu beschreiben, Prozessverläufe zu rekonstruieren. Unbestreitbar sind die „Stärken qualitativer Forschung, die [...] in der Entdeckung relevanter Probleme für die Forschung [...], in der Lieferung von Hinweisen auf nicht direkt beobachtbare Phänomene“ (Flick 2004a, S. 71) bestehen. Hinsichtlich einer angemessenen Methodenwahl siehe auch die Checklisten bei Flick (Flick² 2004b, S. 394-401).

3.5.9 Rolle des Forschers: Hypothesengenerierung vs. Hypothesenprüfung

Es wird oft gemeint: „Die Perspektive des Forschers ist die treibende Kraft in quantitativen Zugängen, während qualitative Forschung die Sicht der Subjekte in den Vordergrund stellt“ (Flick 2004a, S. 68). Das bedeutet, dass in standardisierten Fragebögen nur die Merkmale und Aspekte des zu untersuchenden Sachverhalts abgefragt werden, die der Forscher im Blick hat; so kann es passieren, dass die befragten Akteure Fragebögen als sehr weit entfernt von ihrer Lebenswelt empfinden. Es kann sein, dass andere als die thematisierten Aspekte für die befragten Akteure eine große Rolle spielen. Das heißt, die Fragestellungen quantitativer Ansätze bleiben nach der Konzeptionsphase beispielsweise von Fragebögen auf den Horizont des Forschers begrenzt. Besondere Leistung qualitativer Ansätze ist es aber, die Sichtweisen der Akteure, wie sie sich in den verbalen Eigenaussagen spiegeln oder in ihrem Verhalten rekonstruieren lassen, für die Forschung fruchtbar zu machen.

3.6 Zusammenfassung

Die Untersuchungskonzeption dieser Studie lässt sich in folgendem Schaubild zusammenfassen; zentral ist dabei die Stufung des Forschungsprozesses von einleitenden Forschungsfragen zur Datenerhebung und zu der anschließenden Datenauswertung:

Forschungsfragen (als Eingrenzung und Fokussierung des zu untersuchenden Phänomens), hier zusammengefasst (vgl. Kapitel 1)	
1. Was passiert eigentlich tatsächlich bei der Bildbetrachtung in der Gruppe im Umgang mit zeitgenössischer Kunst? 2. Wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Unterricht aus Schülersicht rekonstruieren?	
Forschungsdesign	
Datenerhebung (Materialsammlung von Beispielen, die eine Klärung des Phänomens versprechen (vgl. Kapitel 3.2 u. 3.3):	Begründung der methodischen Herangehensweise:
<i>Lehrer der gymnasialen Oberstufe organisieren Unterricht zu der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte</i>	<ul style="list-style-type: none"> - qualitativ empirische Unterrichtsforschung (im schulischen Alltag (vgl. Kapitel 3.1)) - reflektierte Fallauswahl bei Auswahl der Lerngruppen: - Maximalkontrastierung (etwa Grund- und Leistungskurs, männliche - weibliche Lehrkraft, städtische - ländliche Schule) - und Minimalkontrastierung (etwa Dominanz des Unterrichtsgesprächs, Lehrkräfte in etwa gleich alt, kleine Schülergruppen)
<ul style="list-style-type: none"> - dabei Audioaufnahme der Unterrichtsgespräche (vgl. Kapitel 3.3.3) - danach je zwei narrative Partnerinterviews mit Schülern zu dem Unterricht (vgl. Kapitel 3.3.1) - ein Schüler fotografiert den laufenden Unterricht (vgl. Kapitel 3.3.1) - und danach narratives Interview mit diesem Schüler mit den eigenen Fotos als Stimulus (vgl. Kapitel 3.3.1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoffnung auf Selbstläufigkeit der Interviews - Betonung der Akteursperspektive - gegenstandsangemessene Methodenentscheidungen: Komplexität der Prozessverläufe bei der Kunstrezeption (vgl. Kapitel 3.5.8)
<ul style="list-style-type: none"> - teilnehmende Beobachtung (vgl. Kapitel 3.3.3) - narratives Interview mit dem jeweiligen Lehrer (vgl. Kapitel 3.3.2) 	<ul style="list-style-type: none"> - zur Ermittlung von absichernden Hintergrundinformationen
Datenauswertung (vgl. Kapitel 3.4): phänomenologische Grundorientierung (vgl. Flick/Kardorff/Steinke ³ 2004, S. 109-118; Mayring ⁵ 2002, S. 107-109; Peez 2007c, S. 106-107), d.h.	
Erster Auswertungsschritt (Kapitel 4 und 5): <ul style="list-style-type: none"> - Fallauswahl: Suche nach signifikanten Untersuchungsfällen (Kapitel 3.5.3.3) - Transkriptionstexte (Unterrichtsgespräche und Interviews): phänomenologische Fallrekonstruktionen (vgl. Kapitel 3.4.1) - Fotostrecken des Unterrichts: phänomenologische Fallrekonstruktionen unter Beachtung von Aspekten der Sequenzialität der Fotoaufnahmen (vgl. Kapitel 3.4.2 bis 3.4.5) - dabei Rekonstruktion als Mittel zur Theorieerzeugung verstanden, um zentrale Merkmale des Phänomens zu beschreiben zu können (vgl. Kapitel 3.5.6) - Ablauf: a) im ersten Materialdurchgang jeweils Erfassung des generellen Sinns des Ganzen des Einzelfalls - b) dann in den erhobenen Fällen Suche nach beispielhaften, interessanten, informationsreichen Stellen (Szenen, Ausschnitten) des Datenmaterials, also Auswahl von einzelnen Materialstellen in Bezug auf die Forschungsfragen - c) und Rekonstruktion der einzelnen Beispiele und Bedeutungseinheiten 	
Zweiter Auswertungsschritt (Kapitel 6): <ul style="list-style-type: none"> - synthetisierende, zusammenfassende Interpretation der einzelnen Bedeutungseinheiten, wobei mehrere Beispiele auf ein Thema bezogen werden - die relevanten Aspekte ergeben sich weitgehend induktiv aus der zusammenfassenden Auswertung des Datenmaterials (vor allem in der Rekonstruktion des impliziten (und auch expliziten) Handlungswissens der Akteure (vgl. Kapitel 3.5.7)) - Herausarbeitung des Exemplarischen der Einzelbeobachtungen (vgl. Kapitel 3.5.4) durch Vergleich (Kontrastierung, Oppositionsbildung usw.) und Triangulation (vgl. Kapitel 3.5.3) - heuristische, skizzenhafte, hypothesengenerierende Modellbildung/Typenbildung 	
Dritter Auswertungsschritt (Kapitel 7): <ul style="list-style-type: none"> - Absicherung von Forschungsergebnissen durch die Einbettung in den Fachdiskurs - (kommunikative Evaluierung) 	

Schema: Überblick Untersuchungsdesign

4 Fallstudie 20.6.

Im Mittelpunkt der ersten Fallstudie steht ein Grundkurs Kunst der Jahrgangsstufe 12. Das X-Gymnasium befindet sich im Innenstadtbereich einer Großstadt. An diesem Dienstag

(20. Juni 2006) unterrichtet Herr Weber sieben Schülerinnen (Carin, Dana, Lea, Marlen, Sandra, Vera und Verena) und zwei Schüler (Ansgar und Tom). Die fünfte Stunde beginnt laut Plan um 11.55 Uhr und endet um 12.40 Uhr.

Der Forscher nimmt als teilnehmender Beobachter das Unterrichtsgespräch audiotekhnisch auf und macht sich Notizen. Eine Schülerin, Lea, macht im laufenden Unterricht Fotoaufnahmen. Unmittelbar nach dem Unterricht führt der Forscher ein Partnerinterview mit Carin und Sandra (IS1/20.6.) und ein weiteres Partnerinterview mit Ansgar und Tom (IS2/20.6.). Im Anschluss daran erläutert Lea dem Interviewer ihre Fotoaufnahmen (IF20.6.). Außerdem zeichnet der Forscher ein narratives Interview mit dem Lehrer, Herrn Weber, auf. Der Forscher arbeitet noch am gleichen Tag seine Notizen zu einem zusammenhängenden Text aus (TN20.6.).

Im Folgenden werden einleitend die Fotografien (Kapitel 4.1) und das dazugehörige Interview (Kapitel 4.2) rekonstruiert. Im Anschluss werden das Unterrichtsgespräch (Kapitel 4.3) und die beiden Partnerinterviews (Kapitel 4.4 und 4.5) untersucht. Die Texte der teilnehmenden Beobachtung und des Lehrerinterviews werden nur nachlaufend an wenigen Stellen, weitgehend als klärendes Hintergrundwissen, berücksichtigt.

Die Textdokumente werden im Folgenden weitgehend phänomenologisch orientiert rekonstruiert (siehe Kapitel 3.4.1), bei den Fotodokumenten spielen zusätzlich Aspekte der Fotosequenz-Analyse eine Rolle (siehe Kapitel 3.4.4 und 3.4.5).

Im Folgenden werden die einzelnen Dokumente (die Transkription des Unterrichtsgesprächs, die Interview-Transkriptionen, die Fotostrecke) erst einmal jeweils für sich und weitgehend kontextfrei untersucht; erst im sechsten Kapitel werden dann die Untersuchungsergebnisse der unterschiedlichen Einzelfälle (aus Kapitel 4 und 5) zusammengeführt.

4.1 Rekonstruktion der Fotosequenz von Lea

4.1.1 Die situativen Rahmenbedingungen der Fotografien von Lea

Im Folgenden werde ich vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Überlegungen (siehe 3.4.2 bis 3.4.5) und der dort angeführten Frageaspekte eine konkrete Fotofolge rekonstruierend analysieren. Ich werde die 40 von Lea und von zwei ihrer Mitschülerinnen am 20. Juni aufgenommenen Fotos in ihrer Sequenzlogik untersuchen. Ich erhoffe mir dabei, in dieser Fotoreihe Aspekte des Rezeptionsprozesses der „Bronzefrau Nr. 6“ bzw. die Wahrnehmung des Rezeptionsprozesses rekonstruieren zu können.

Lea hat von mir sinngemäß die Anweisung bekommen, etwa mindestens alle fünf Minuten ein Foto zu machen, welches ihren Eindruck der Situation vermittelt. Dadurch habe ich als Forscher sie sozusagen als Assistentin instrumentalisiert, sie zur Fotoethnografin der Unterrichtsgruppe gemacht. Andererseits habe ich ihr die Möglichkeit gegeben, ihre Sicht auf die Unterrichtssituation in dem Medium der Fotografie zum Ausdruck zu bringen.

Lea muss im Umgang mit Digitalkameras Erfahrung besessen haben, denn es heißt in der teilnehmenden Beobachtung: „Inzwischen ist Lea zur Kamerafrau ernannt worden und meckert: „Ihre Kamera ist aber langsam!“ Herr Weber lässt die Leinwand herunter (Motorengeräusch). Die Fotografin ist begeistert von ihrer Aufgabe, setzt die drei Mädchen vorne links in Pose, sie sollen ihre Hefter aufschlagen und mit dem Finger auf den Text zeigen; das machen sie, eines der ersten Fotos entsteht. Sie richtet die

Kamera auf Herrn Weber, der stellt sich in Positur für die Kamera. Ich sage ihr, sie bräuchte die Fotos nicht zu inszenieren, sondern einfach fotografieren, was ablaufe, was sie wichtig fände.“ (Teilnehmende Beobachtung vom 20.6., Zeilen 125-136)

Meine Anwesenheit als Beobachter dokumentiert sich in der Fotosequenz an folgenden Stellen: Im Hintergrund des zehnten Fotos sitze ich in der zweiten Tischreihe, am Mittelgang hinter den Schülerinnen. Aufgrund der Beleuchtungsverhältnisse meiner Position, im Schatten, bin ich hier sehr leicht übersehbar. Beim zwölften Bild sind nur Teile meiner Arme und meines blauen Oberhemdes zu erkennen, ansonsten werde ich durch eine Schülerin verdeckt. In dem gut zweiminütigen Video von Lea bin ich die ersten 13 Sekunden oben links im Bild zu identifizieren, danach noch einmal etwa in der Mitte des Filmchens für 18 Sekunden. In beiden Szenen fokussiert Lea die Kamera auf Schülerinnen, die längere Redebeiträge machen. Ich bin jeweils im Hintergrund sichtbar, beobachtend und mir Notizen machend. Bei einer Sprechpause schwenkt Lea auf mich, so dass ich ungefähr am oberen Bildstreifen in der Mittelachse des Videobildes erkennbar bin. Als die Mitschülerin weiterredet, schwenkt Lea mit der Kamera wieder auf diese. Lea hat mich also nie prominent als Einzelperson ins Bild gesetzt, auch nicht direkt als Mitglied der Gruppe gezeigt. Ich bin eher zufällig ins Bild geraten (Foto 12). Es wirkt so, als ob mich Lea sozusagen nur als Beobachter, nicht aber als Akteur der Gruppen- und Unterrichtssituation verstanden hat.

Die Videoaufnahme der Schülerin zeigt mich als Beobachter, der besonders auf die sprechenden Mitschülerinnen achtet; die Fotografin selbst ignoriere ich hier eher. Meine Anwesenheit wirkt sich auf die Unterrichtssituation offensichtlich nicht besonders verzerrend aus, wenigstens ist das auch an den Fotos nicht ablesbar. Meine Anwesenheit ist zwar den Schülern bewusst, führt aber weder zu besonderer Aufmerksamkeit noch zu betonter Überspielung dieser Tatsache.

Bei der nun hier folgenden Auswertung habe ich die Rolle eines Beobachters zweiten bis dritten Grades inne: Ich beobachte und deute die Fotos von Lea, die mit diesen Fotos Mitschüler beobachtet und ihr Verhalten gedeutet hat. Diese Mitschüler wiederum sind mit der Rezeption eines Kunstwerks beschäftigt, also eigentlich auch in einer Beobachterposition.

Wie später noch genauer rekonstruiert werden wird, sind die Fotos 21, 24, 26 und 27 von Mitschülerinnen Leas gemacht worden. Trotzdem entstanden sie im engsten Kontakt zu Lea, offensichtlich auf ihr Bitten hin, also gewissermaßen unter ihrer „Regie“. Deshalb werde ich für die Gesamtfotoreihe weiterhin von Leas Fotografien sprechen und dabei auch diese vier Bilder einschließen; sind bei diesen vier Bildern Besonderheiten signifikant, ist jeweils zu prüfen, ob es relevant ist, ob Lea selbst oder eine Mitschülerin den Auslöser bedient hat.

Analog gilt dies für die Fotos sieben, neun, 21, 24, 26, 28 und 29, auf denen Lea selbst mit abgebildet ist: Sollte dieser Sachverhalt für die spezifische Deutung dieser Fotos relevant sein, werde ich es deutlich ansprechen.

4.1.2 Erster Materialdurchgang

Auf dem ersten Blick wirken Leas Fotografien nichtssagend, teilweise gestellt (Foto 2), teilweise wie Schnappschüsse geknipst (Foto 10). Einige Bilder sind unter- oder stellenweise überbelichtet (Foto 9), unscharf (Foto 7), verwackelt (Foto 5) oder die Kamera wurde schief gehalten (Foto 28). Aufnahmen wurden mit dem Blitz aufgenommen

(Foto 10) oder zeigen besondere Positionierungen des Motivs mit starkem Randanschnitt (Fotos 21, 34). Die Unterrichtsatmosphäre bzw. die Stimmung der Fotografien wirkt positiv unangestrengt und sozial kommunikativ. Die Körperhaltungen wirken oft recht „lässig“ (Foto 4). Der situative Zustand des Unterrichtsraums wirkt etwas unambitioniert (etwa nicht von den Tischen herunter gestellte Stühle auf dem zweiten Foto, ungeputzte Tafel auf dem achten Foto).

Als Quelle sind Leas Fotografien deshalb sehr brauchbar, weil die Fotografin wohl entspannt war bzw. ihre Fotos so wirken; sie scheint sich nicht um irgendetwas besonders bemüht zu haben, sondern eher unreflektiert „aus dem Bauch heraus“ fotografiert zu haben, wie es ihr gefiel.

4.1.3 Gliederung von Leas Fotografien in Phasen

Das regelmäßige Pendeln zwischen den Aufnahmen des Lehrers und der Schüler ist typisch für Leas Form der Verbildlichung des Unterrichts. Dieses Pendeln bildet den Takt und Rhythmus ihrer Fotostrecke. Deshalb nehme ich dieses Pendeln äußerlich formal zur Grundlage meiner Gliederung in Kleinsequenzen: Fotos eins bis fünf, sechs bis acht, neun bis 13, 14 bis 19, 20 bis 23, 24 bis 25, 26 bis 34, 35 bis 38/39, 40. Diese manchmal sehr kurzen Teilsequenzen fasse ich in insgesamt fünf Phasen zusammen. Diese Gliederung untermauere ich im Folgenden inhaltlich anhand

- a) des fotografierten Handlungsverlaufs (Was fotografiert Lea?) und
- b) des fotografischen Handlungsverlaufs (Wie fotografiert Lea?).

Primär fokussiert sich meine Art der Phasengliederung eher auf die Darstellungsebene als auf die Handlungsebene (des fotografierten Unterrichts); d.h. die Phasen werden eher auf der Ebene des Dargestellten und der fotografischen Darstellungsmittel markiert, weniger auf der Ebene des Unterrichtsverlaufs, wie ihn beispielsweise der Lehrer aus seiner didaktischen Handlungslogik heraus beschreiben könnte.

1. Einstiegsphase (Fotografien 1 bis 5):

Die ersten fünf Fotografien funktionieren wie eine Einleitung: Der Lehrer bereitet offensichtlich die Werkpräsentation vor, indem er den Computer zur Bildpräsentation hochfährt und den Beamer anschaltet (Fotos 1 und 5). Schüler holen ihre Arbeitsmaterialien (Ordner) hervor und zeigen das demonstrativ der Fotografin (Foto 2). Das Lachen der Schülerin links wirkt amüsiert. Auf der unscharfen fünften Fotografie sieht es aus, als ob der Lehrer die Schüler begrüßt oder für Aufmerksamkeit sorgen will.

2. Phase der Erstpräsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ (Fotografien 6 bis 13):

Ab der sechsten Fotografie zeigt der Lehrer Abbildungen der „Bronzefrau Nr. 6“. Im engeren Sinne geht der Unterricht los. Dass die Wahrnehmung des Kunstwerks bei den Schülern einsetzt, sieht man sofort, wenn man die Fotografien zwei und sechs miteinander vergleicht: Die drei Schülerinnen posieren nicht mehr für die Fotografin, stattdessen schauen sie alle auf die Projektionsfläche. Auch auf dem zwölften Foto blicken alle Schüler auf die Leinwand.

3. Die Phase der Häufung von „Ausnahmebildern“ (Fotografien 14 bis 23):

Auf dem standardisierten Fotoindex fällt sofort Aufnahme 15 auf: Hier hat Lea mit der Kamera ein Video gedreht; in Leas Videodokument wirkt der Unterricht sehr viel lebendiger und dynamischer als auf den Fotos. In dieser Teilsequenz sind zweimal

Unterbelichtungen zu beobachten (Fotografien 14 und 18); Lea hat die Vollautomatik der Kamera ausgeschaltet oder ausgetrickst. Das Foto 21 ist im Vordergrund überbelichtet, die Gesichter der beiden Dargestellten wirken merkwürdig angeschnitten. Außergewöhnlich sind auch die Fotografien 16 und 22, da hier keine Menschen abgebildet sind, sondern allein das Kunstwerk von Thomas Schütte zu sehen ist. In dieser Passage gibt es die meisten Aufnahmen mit der Beamerprojektion der „Bronzefrau Nr. 6“. Im Vergleich misst Lea in dieser Phase also der Rezeptionssituation als einer organisierten Unterrichtssituation am meisten Relevanz zu.

4. Phase der Häufung von Bildinszenierungen, primär zum Thema Langeweile (Fotografien 24 bis 37):

Während sich in den anderen Phasen meistens drei bis vier Schülerfotos zwischen zwei Lehrerfotos aneinanderreihen, gibt es hier eine Reihung von acht Schülerfotos ohne Unterbrechung durch eine Lehreraufnahme (Fotos 26-33). Das zeigt eine Relevanzverschiebung bei Lea an. Es häufen sich Einzelfotos von Schülern (Fotografien 27, 31, 32) und Fotos mit offensichtlich als sich langweilend posierenden Schülern (Fotografien 26, 31, 33, 37). Hier sind drei der vier Fotos gemacht worden, bei denen Lea nicht selbst die Kamera bedient hat (Fotografien 24, 26, 27). Hier sind auch die meisten Fotos vertreten, auf denen Lea selbst abgebildet ist (Fotografien 24, 26, 28, 29). Das heißt, Lea erprobt weitere Spielarten im Umgang mit der Kamera, nachdem sie die vorherige technische Experimentierphase abgeschlossen hat.

5. Schlussphase (Fotografien 38 bis 40):

Der Lehrer verteilt ein Arbeitsblatt mit Text. Auf dem Schlussbild wird eine Schülerin mit einem Geschenkband geschmückt. Ab hier untersagt der Lehrer offensichtlich das ihn störende Fotografieren (siehe Teilnehmende Beobachtung vom 20.6.).

Die Stunde verläuft auf dieser Fotostrecke, metaphorisch gesprochen, wie ein Drama: Im ersten Akt (Fotos 1-5) werden als Exposition die Charaktere (Lehrer und Schüler) gezeigt und das Problem eingeführt: Die Bildbetrachtung. Im zweiten Akt (Fotos 6-13) steigt die Handlung, das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ wird präsentiert. Beim dramatischen Höhepunkt im dritten Akt (Fotos 14-23) kollabiert die Aufnahmetechnik förmlich, die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk wird heftig geführt. Im vierten Akt (Fotos 24-37) setzt ein gewisses retardierendes Moment ein, einige Schüler posieren gelangweilt, man arbeitet ein bisschen vor sich hin, die Kamera wird auch mal von zwei Mitschülerinnen bedient, Lea bringt sich andauernd selbst ins Bild. Im recht kurzen, abgehackten fünften Schluss-Akt (Fotos 38-40) zeigt sich, ob das Drama wie eine Tragödie oder wie eine Komödie endet: Aus der Sicht des Lehrers endet die Handlungskurve in diesem Moment wohl eher wie tragisch mit einer Katastrophe; einzelne Schüler machen alberne Faxen und fangen an, sich im Schlussbild mit einem Geschenkband zu schmücken. Der weitere Konfliktverlauf wird dem Blick des Betrachters entzogen, da ein Fotoverbot ausgesprochen wird. Der Konflikt bleibt also ungelöst offen, der weitere Verlauf des Geschehens ist fotografisch nicht dokumentiert. Aus der Sicht der Schüler rundet sich die Handlung eher wie mit einem Happy-End im Komödienstil: Der Lehrer verteilt viel Papier und die Mitschülerin lacht am Schluss beglückt wie ein Geschenkpaket in die Kamera.

4.1.4 Was fotografiert Lea im Unterricht?

Lea fotografiert (in der Reihenfolge des Auftretens) den immer einzeln aufgenommenen, immer stehenden Lehrer (zehnmal), die immer sitzenden Mitschüler (27-mal), wobei Aufnahmen von Schülergruppen (ohne und später mit Lea selbst) und Einzelschülern zu unterscheiden sind, die Beamerprojektion des Kunstwerks „Bronzefrau Nr. 6“ mit Lehrer (mindestens zweimal) und ohne Lehrer (zweimal). An den Aufnahmen ablesbar sind Leas Interessen für den Unterrichtsinhalt (also am Kunstwerk), für die Mitschüler in sozialen Interaktionen, mit ihrer Langeweile oder bei ihrer Mitarbeit am Unterricht, für den Lehrer und für technische Apparate zur Bildpräsentation. Für Lea haben insgesamt die Mitschüler die größte Relevanz.

Nicht alle der acht Mitschüler Leas werden quantitativ repräsentativ berücksichtigt, es gibt eindeutig bevorzugt aufgenommene Lieblingskandidaten:

- Der bärtige Junge ist öfter und groß auf einem Foto (fünfmal) als sein Kollege (zweimal) aufgenommen;
- die beiden dunkelhaarigen Mitschülerinnen links sind viel häufiger und größer als deren blonde Nachbarin auf dem Platz an der Wand fotografiert worden;
- die linke Mädchengruppe an der Wandseite ist häufiger (15-mal) vertreten als die rechte Mädchengruppe an der Fensterseite (siebenmal).

Bei Leas Aufnahmen von Menschen ist grundsätzlich zu beobachten: In regelmäßiger Taktung macht Lea einen Foto-Schwenk auf den Lehrer. Aber es gibt keine Fotos, auf der Lehrer und Schüler, Kunstwerk und Schüler zusammen zu sehen sind: Lea isoliert die für sie relevanten Fotomotive stärker voneinander, als dass sie eine Integration anstrebt. Zweimal fotografiert sie das Kunstwerk ohne Menschen. Die Einzeldarstellungen verbindende, überleitende Fotos fehlen.

Signifikante Ausnahme dieser vorrangigen Fotografierweise von Lea, also der Trennung der relevanten Fotomotive (Schüler, Lehrer, Abbildungen mit Kunstwerk bzw. Medien), bilden die Fotos, auf denen Herr Weber mit Beamerprojektion zu sehen sind (u. a. Fotos 8, 23, 25, 34): Kunstlehrer und Kunstwerk gehören für Lea zusammen. Lea zeigt uns Herrn Weber auf den Fotos eins und 19 zwar ohne Kunstwerk, aber deutlich mit Attributen zur Präsentation von Kunst: die Computerstation zur Steuerung der Präsentation (erstes Foto) und der kleine improvisierte Zeigestock (Foto 19). Herr Weber wird uns von Lea also zu seiner Charakterisierung als Kunstlehrer signifikanterweise immer mit einem Kunstwerk oder mit Hilfsmitteln zur Kunstpräsentation gezeigt. Lea erlebt also diesen Kunstunterricht in strenger Trennung von Schülern und Lehrer, wobei der allerdings immer in engster Verbindung mit Präsentationsmedien bzw. einem Kunstwerk im Hintergrund auftritt.

4.1.5 Leas bezeichnende Nicht-Thematisierung der räumlichen Umgebung

Menschen stehen für Lea im Vordergrund, Aufnahmen ohne sie gibt es nur zweimal (Fotos 16 und 22). Der alltäglich nüchtern wirkende Kunstraum wird von Lea in seiner tendenziellen Freudlosigkeit ignoriert und nicht prominent ins Bild gesetzt, er bleibt immer Hintergrund; höchstens technische Apparaturen des Raumes werden gewürdigt (Foto 1). Mit Leas zwei Ausnahmefotos ohne Menschen gerät der einfache Kunstsaal als Ort des aktuellen Geschehens in Kontrast zur Beeindruckungsarchitektur, in der die „Bronzefrau Nr. 6“ auf den Bildern der Beamerprojektion präsentiert wird.

Der Gegensatz könnte nicht signifikanter sein: Hier ein momentan wenig großartig wirkender räumlicher Zustand (ungeputzte Tafel, hochgestellte Stühle, zur Lagerung an die Wand gelehnte, bemalte Leinwände (links auf den Fotos 8, 22, 23), dort die Gegenwelt der professionell fotografierten, sehr dynamisch wirkenden „Bronzefrau Nr. 6“ unter einer

von Licht durchfluteten, sicher beeindruckend zu nennenden Stahl-Glas-Konstruktion eines Museums (Fotos 16, 22).

In diesem Sinne sind diese beiden Ausnahmefotos sehrsignifikant, weil sie als Gegenbilder ein bezeichnendes Licht auf den von Lea fotografisch kaum beachteten Kunstraum werfen; solch ein Raum als ein soziales Setting lässt sich auch als Metapher, als geronnene Form der Institution Schule verstehen. Oder positiver formuliert: Lea würdigt mit diesen zwei Ausnahmefotos, dass unter den ungünstig wirkenden Rahmenbedingungen (räumlicher Zustand, Tag vor Ferienbeginn usw.) trotzdem beeindruckende Lernmöglichkeiten bestehen.

4.1.6 Wie fotografiert Lea? Blicke und Kameraperspektiven auf Schüler

Leas Blick bzw. ihr Kamerastandpunkt ist fast immer konfrontativ: Sie fotografiert nie einen Mitschüler mit Blick „über die Schulter“ auf die Projektionsfläche mit der „Bronzefrau Nr. 6“. Es gibt bei ihr keine Schüler als Rückenfiguren, welche den Betrachter zur Identifikation einladen könnten. Nur Herr Weber wird auf dem ersten Foto und Foto 23 mit Blick über seinen Rücken gezeigt. Es gibt keine Überblicksbilder: Aufnahmen direkt von vorne, wie aus der typischen Sicht des Lehrers, fehlen genauso wie ein Blick von hinten aus der letzten Reihe.

Bei näherer Betrachtung gibt es drei Blickrichtungen der Fotografierten bei den Aufnahmen: Die Fotografierten schauen

- in die Kamera (Fotos 3, 4, 5 ...),
- kollektiv in eine Richtung (also offenbar auf die Abbildung des Kunstwerks, Fotos 6, 12, 20) oder
- individuell nach oben, unten, zur Seite (Fotos 26, 31).

Einen Sonderfall bildet Foto 36: Hier hat eine Schülerin im Moment der Aufnahme zufällig die Augen geschlossen.

Auffallend häufig blicken die Fotografierten direkt in die Kamera. Auf einigen Bildern machen die Schüler offensichtlich „Faxen“ für das Foto (Fotos 26, 31, 37, 40). Schüler gähnen ostentativ, setzen sich probenhalber mal eine Brille auf, ziehen eine Schnute, schmücken sich mit gold glänzendem Geschenkband. Man hat den Eindruck, Lea inszeniert diese Faxen ab einem bestimmten Zeitpunkt der Fotostrecke. Die Fotografin agiert also sehr kommunikativ mit der Kamera, anstatt zurücknehmend nur zu beobachten. Neben den vielen Fotos mit Blickkontakt zu den Dargestellten hat Lea im Kontrast dazu auch rein beobachtende Aufnahmen gemacht, also ohne Blicke der Fotografierten in die Kamera. Bei diesen Fotos fallen um so mehr die relativ wenigen Aufnahmen mit den gemeinsamen, kollektiven Blicken der Schüler auf die Projektionsfläche auf (beispielsweise Foto 12).

Lea fotografiert tendenziell eher in einem „Ausschnitt-Stil“ mit dem Fokus auf ausgewählte Aspekte, weniger auf das Ganze (Foto 20). Häufig geht die Fotografin sehr nahe an die Gesichter der Mitschüler heran. Sie gestaltet eher ihre soziale Umgebung, anstatt sich in den Gruppenprozess der Bildbetrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ unauffällig einzuordnen. Sie versteht den Unterricht als Bühne zur sozialen Inszenierung. Indem sie Mitschüler zu Selbstdarstellungs-Posen anstachelt, setzt sie sich indirekt selbst in Szene. Aus der Perspektive des Lehrers wirkt sie deshalb wie eine Nervensäge und Störerin; prompt unterbindet er ja auch das Fotografieren, um sie ruhig zu stellen (teilnehmende Beobachtung vom 20.6., Zeilen 292-293).

Leas Art des Fotografierens verschiebt sich im Laufe der Fotostrecke. Die Kameraposition senkt sich deutlich im Laufe der Sequenz, offensichtlich ab der Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“, von der Augenhöhe des Lehrers (also von einer Aufsicht über die Mitschüler (Fotos 1 und 2)) tendenziell auf die Augenhöhe der Mitschüler (ab dem sechsten Foto). Am Schluss wird der Lehrer häufiger leicht von unten aufgenommen (Fotos 38, 39).

Gegen Ende macht Lea häufiger porträtartige Fotografien von Einzelschülern mit einem engen Bildausschnitt. Das zeigt sich besonders im Vergleich der Fotos vier und 40. Sie geht jetzt näher an die Fotografierten heran. Etwas häufiger wählt die Fotografierende gegen Ende das Hochformat. Solche Aufnahmen haben eher einen Porträtcharakter, wie sich in den gehäuften Fotos des langhaarigen Mitschülers oder des Lehrers zeigt. Leas Interesse an der Darstellung von Einzelfiguren wächst, oder anders gesagt, der Gruppenzusammenhang zerfällt in ihren Augen.

Fazit: Man kann sicher sagen, Lea fotografiert während der Fotosequenz häufig so, wie es ihre übliche Fotopraxis ist, etwa vor dem Hintergrund jugendkultureller Umgangsweisen mit Fotoapparaten: Alles mal ausprobieren, Faxen machen, Selbstdarstellung betreiben, zum Beweis der gegenseitigen Verbundenheit die Freunde und sich selbst aufnehmen. Dann würde sich in den Bildern mehr als nur die Perspektive der Schülerin ausdrücken, sondern auch eine kollektive Sichtweise. Der Unterricht wird hier mindestens im Ansatz als Fortsetzung von Freizeitverhalten verstanden, weniger als beispielsweise ein Ort ritualisierten kollektiven Paukens.

4.1.7 Wie fotografiert Lea? Bildabfolgen

Lea macht insgesamt in kurzer Zeit auffällig viele Fotografien, mindestens knapp jede Minute eine; die 45-minütige Unterrichtsstunde beginnt ja recht verspätet, auch hat Lea die Kamera ja nicht mit Gongschlag in der Hand. Laut teilnehmender Beobachtung vom 20.6. beginnt der Lehrer den Unterricht um ca. 12.05 Uhr (TN20.6., Zeile 105); um 12.33 Uhr nimmt Herr Weber der fotografierenden Lea die Kamera schon wieder ab (TN20.6., Zeilen 292-293). Sie macht also ca. alle 45 Sekunden ein Foto.

Es gibt einige Bilderpaare, in denen das Motiv in unmittelbarer Abfolge leicht variiert wird (Fotos 9 und 10, 22 und 23, 28 und 29, 32 und 33, 36 und 37, 38 und 39).

Ein ähnliches Phänomen sind typische Bildpaare mit ähnlichen Folgebeziehungen: Die Bildabfolge mit einem der Mädchen vorne auf der linken Seite und dem bärtigen Jungen mit weißem T-Shirt gibt es variierend dreimal: Fotos 3 und 4, 26 und 27, 31 und 32, im Ansatz auch 10 und 11. Posieren die Mädchen, um ihm zu imponieren? Das bekommt in der Wiederholung den bildnerischen Charakter einer Foto-Love-Story. Anschlüsse werden dabei nur auf den Fotografien 4 und 32 vermittelt, bei denen man links von dem Bärtigen auch Rücken oder Schulter eines Mädchens sieht.

Zu diesen typischen Bildfolgen gehören fast alle Lehreraufnahmen, wobei sich dann jeweils Schülerbilder anschließen, die oft wie Reaktionen auf die Lehrerhandlungen wirken; charakteristisch wären hier als Beispiel die Bildpaare 1 und 2, 8 und 9, 19 und 20, besonders 25 und 26, 39 und 40. Bei Foto 25 hat Lea oder ihre fotografierende Nachbarin den Kunstlehrer markant im Profil als Schnappschuss erwischt, nachdenklich das Kinn auf die Faust gestützt, entfernt an Rodins „Denker“ erinnernd; er schaut in Richtung Projektionsleinwand. Mit Foto 26 folgt dann als Reaktion bezeichnenderweise die extrem gestellt gähnende Lea.

Die Beziehung von Lehrer und Schülern auf den Fotografien muss immer der Betrachter herstellen, diese Fotomotive werden kontrastiv gegenübergestellt: Der Lehrer agiert taktgebend, die Schüler reagieren mit intensiven Blicken (eher im Mittelfeld der Sequenz) oder gegen Ende mit gelangweilten Posen. Zusammen sind Lehrer und Schüler auf Leas Aufnahmen nicht zu sehen. In diesem Sinne sind der Wechsel von engen Bildfolgen mit Doppelbildern und sprunghafte Abstände zwischen Schüler- und Lehrerbildern für Lea typisch. Am Ende häufen sich knappe Bildfolgen (Doppelbilder): Foto 36 und 37, 38 und 39, das Endbild 40 schließlich variiert noch einmal die Fotos 36 und 37. Die Bilderabfolge fokussiert sich hier auf immer kleinere Veränderungen innerhalb der Sequenz. Man könnte auch sagen, für die Schülerin dehnt sich die Zeit wie ein Kaugummi; bildnerisch zeigt Lea das in immer kleineren Variationen der gleichen Abgebildeten. Es passiert nicht mehr viel Neues, im Gegensatz zum Stundenbeginn und Stundenmitte.

Zusammengefasst zeigt sich: In Leas Fotoreihe dokumentiert sich ihre Sicht auf den Unterricht. Sie fotografiert mit einer gewissen bildnerischen Vielfalt. In ihrer fotografischen Wahrnehmung zeigt sie zwar ein spezifisch selektiertes, insgesamt jedoch ein großes Aspektespektrum. Dabei ändert Lea im Laufe der impulsiv flott geschossenen Sequenz ihre Art zu fotografieren. Das heißt, in der Bildform drücken sich Veränderungen in der Wahrnehmung der Unterrichtssituation aus. Das zeigt, dass sich Leas Gewichtung der relevanten Themen ihrer Aufmerksamkeit immer wieder verschiebt.

4.1.8 Leas Lehrerbild: Taktgeber mit typischen Attributen

Lea charakterisiert Herrn Weber fotografisch, indem sie ihn mit Projektionstechnik, etwa Leinwand, Beamer, Computer, sowie mit improvisiertem Zeigestock, Arbeitsblättern oder Zeige-Gestus am Kunstwerk zeigt. Aber hinsichtlich der Wahl der Kamerastandpunkte, also hinsichtlich des vorrangigen fotografischen Aufnahme-Modus, rückt sie ihm nicht so eng auf den Leib wie vielen Mitschülerinnen. Das zeigt Respekt oder wenigstens eine gewisse, vielleicht emotional oder sozial zu nennende Distanz. Herr Weber wird viel stärker in einem größeren räumlichen Umfeld als die Mitschüler gezeigt; das drückt eine größere Involvierung in den institutionellen Rahmen der Schule aus (Kunstraum mit Pult, Tafel, Zeigestock usw.).

Bei Betrachtung von Leas Fotoreihe hat man den Eindruck, dass die Schülerin immer wieder relativ regelmäßig Herrn Weber aufgenommen hat. Das drückt eine gewisse dominante Rolle des Lehrers aus. Diese Lehrerbilder könnte man, metaphorisch gesprochen, als Interpunktionszeichen dieser Fotoreihe verstehen, wie Punkte, Kommata oder Gedankenstriche: Die Fotos wirken durch die Abbildung des Lehrers wie getaktet, ähnlich wie Worte zu Sätzen gegliedert werden. Leas fotografische Wahrnehmung des Unterrichts zeichnet sich also durch ein Pendeln zwischen den eher isoliert stehenden Lehrerfotos und den vielen Schülerbildern aus. Dabei werden die Aufnahmen der Schüler durch die Aufnahmen des Lehrers gerahmt. Die Fotos vom Lehrer dienen also, metaphorisch gesprochen, als Orientierungspunkte oder als Taktstriche.

In diesem Sinne haben die Lehrerabbildungen Signifikanz: Für Lea wirkt der Lehrer wie ein Taktgeber, wie ein Metronom, welcher den Verlauf der Zeit und der Wahrnehmung gliedert. Zum Beispiel ist auffällig, dass Lea nur einmal zwei Lehrerfotos direkt aufeinander folgend gemacht hat, nämlich als Herr Weber das Arbeitsblatt mit Text verteilt (Fotos 38 und 39). Gleichzeitig kündigt sich hier merklich der Stundenschluss an, also hat Lea, wieder metaphorisch gesprochen, eine Art Doppelpunkt gesetzt: Denn

danach, auf dem letzten Foto, wird die Mitschülerin wie ein Paket oder Geschenk mit einem Band geschmückt.

An einer Stelle, zu Beginn der Stunde, werden auffälligerweise nur zwei Schülerbilder (Fotos 6 und 7) durch Lehrerbilder (Fotos 5 und 8) gerahmt. Bedeutsam ist dabei, dass es die Situation ist, als Herr Weber das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ zum ersten Mal zeigt. Die zweite Stelle mit einer vergleichbar kurzen Taktung bilden die Lehrerfotos 23 und 25, die Foto 24 mit zwei Schülerinnen einrahmen. Es ist die Phase, als die für die Fotografin Lea spannende „Experimentalphase“ zu Ende geht und die von ihr demonstrativ inszenierte Langeweile-Phase beginnt.

Auch hat man den Eindruck, dass Lea immer dann verstärkt den Lehrer fotografiert, wenn er neues Material (Fotos 8, 38) präsentiert oder besonders fordernd das Unterrichtsgespräch führt (siehe etwa den Zeigegestus auf Foto 23). Der Lehrer Herr Weber wird also besonders eng gekoppelt mit dem aktuellen Unterrichtsgegenstand wahrgenommen, der „Bronzefrau Nr. 6“. Herr Weber interessiert Lea eher in seiner Rolle als Lehrer, als Vermittler von Unterrichtsstoff (Fotos 8, 13, 23, 25, 38, 39) und Techniker (Fotos 1, 5, 35), weniger als eine Einzelpersönlichkeit (Foto 19), die zentral und groß in den Mittelpunkt des Fotos gestellt wird.

4.1.9 Leas Lehrerfotos: Kameraperspektiven

Gleich im ersten Foto stellt Lea sich in der Wahl der Fotoperspektive auf Augenhöhe mit dem Lehrer: Sie schaut ihm bei der Bedienung des Rechners für die Beamerprojektion förmlich über die Schulter. Nur auf dem Foto 23 der Sequenz ist so viel Rücken zu sehen wie auf diesem ersten Foto: Das Foto 23 erinnert entfernt sogar an die Rückenfiguren bei Caspar David Friedrich-Bildern. Obwohl man beim ersten Foto eher von einer Halbrückenfigur sprechen muss, ist der Clou solcher Rückenfiguren, dass sich der Betrachter mit der dargestellten Situation in hohem Grad identifizieren kann. Denn der Bildbetrachter blickt sozusagen wie die von hinten abgebildete Figur, wie mit ihren Augen, auf die Situation, hier auf den Bildschirm des Rechners (erstes Foto) bzw. auf die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ auf der Projektionsleinwand (Foto 23).

Lea fotografiert an diesen hervorgehobenen Stellen der Fotosequenz Menschen nicht frontal von vorne, sondern einfühlend, ein- und hinleitend auf das soziale Umfeld. Im Laufe der Stunde bleibt ihre Augenhöhe bzw. die Positionierung der Kameralhöhe von Lea oft auf der Augenhöhe des Lehrers (Fotos 5, 8, 23). Am Schluss der Stunde dagegen fotografiert sie ihn aus der Untersicht (Foto 39): Herr Weber wirkt durch das Verteilen von Arbeitstexten dominanter und aus Schülersicht wohl auch lästiger, weil der Kursgruppe Lesearbeit verteilend. Wenn man die Kameraposition als Indikator für Leas Einschätzung des Lehrerstatus verstehen will, steigt seine Autorität im Laufe der Stunde. Aber er ist aus ihrer Sicht immer mit den Attributen des Kunstunterrichts festgehalten: Beamer, Kopien, Zeigestock, Kunstwerk.

4.1.10 Kommunikation mit fotografischen Mitteln dokumentiert

Wie thematisiert Lea Unterrichts-Kommunikation? Sie fotografiert nicht etwa sich meldende Schüler. Sie fotografiert nicht Face-to-Face-Situationen, etwa zwischen Lehrer und Schüler, in denen diese miteinander sprechen.

Dafür gibt es aber andere Formen, wie sie Unterrichtskommunikation ins Bild setzt: Wiederholt, insgesamt dreimal, fotografiert sie den Lehrer, wie dieser an der

Projektionsfläche etwas an der „Bronzefrau Nr. 6“ zeigt (Fotos 8, 13 und 23). Das ist sicher typisch für Kommunikation im Kunstunterricht: Man weist sich gegenseitig auf etwas Visuelles hin, ob nun mit Worten oder eben nonverbal mit der Hand. Es ist allerdings unklar, ob die Schülerin auf Foto 20 mit ihrer rechten Hand einen Zeige-Impuls gibt oder nur nebenher mit ihrem Ordner für Unterrichtsmaterialien spielt.

Die zweite Art der Darstellung von Unterrichtskommunikation ist bei Lea, wenn verschiedene Schüler in die gleiche Richtung schauen (Fotos 2, 6, 12, 20, 21, teilweise Fotos 7, 28, 29, 30). Die Gymnasiasten reden hier zwar nicht miteinander, aber sie tun etwas gemeinsam, was die Bedingungen für eine gelingende Kommunikation verbessert: Sie vergewissern sich gemeinsam über ihre Wahrnehmungen, indem sie den Gegenstand der Kommunikation kollektiv in den Fokus nehmen, hier also etwa die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“. Diese Fotos fallen deshalb aus der Reihe der Sequenz, weil die fotografierende Schülerin Lea es ja ansonsten betontermaßen darauf anlegt, die Mitschüler individuell und gestellt in Pose zu setzen und zu inszenieren.

Es gibt weitere Formen, bei denen von Lea Kommunikation ins fotografierte Bild gesetzt wird, aber diese kann man im engeren Sinne nicht zur Unterrichtskommunikation rechnen: Die dritte Variante der Darstellung von Kommunikation ist, dass Lea als Fotografin mit der Kamera in direkten Blickkontakt mit den Fotografierten tritt. Hier dokumentiert sie allerdings weniger Kommunikation, hier gestaltet sie eher Kommunikation mit der Kamera. Hier tritt sie aus dem eigentlichen Unterrichtszusammenhang heraus, weil sie nonverbal Kommunikation neben der eigentlichen, wohl vorrangig verbalen Unterrichtskommunikation betreibt.

Eine vierte Art der Kommunikation sind die Selbstbildnisse mit Mitschülerinnen, auf die später noch eingegangen wird (Fotos 7, 9, 21, 24, 26, 28 und 29); hier schmiedet die Fotografin durch die Aktivität, sich mit jemand anderem aufs gemeinsame Bild zu bringen, sozusagen Bündnisse. Das Foto initiiert und dokumentiert gleichzeitig wie ein Freundschaftsbild Gemeinsamkeit und Gemeinschaft.

Die fünfte Art Kommunikation zu dokumentieren bilden Leas Aktionen, bei denen sie die Bedienung der Digitalkamera weiterdelegiert: Dadurch hatten Mitschülerinnen offensichtlich unter Leas Regie die Möglichkeit, selbst Fotos machen zu können (Fotos 21, 24, 26, 27); auch darauf wird später noch eingegangen. Nicht die abgebildeten Personen auf den Fotos dokumentieren diesen Kommunikationsakt, sondern nur als sekundäre Spur die Tatsache der Aufnahme des Fotos selbst: Lea lässt in einem Akt der Kommunikation andere Schülerinnen fotografieren; diese Kommunikation manifestiert sich im Bild allein im Akt des Auslösens durch eine andere Person als Lea.

Zusammengefasst hält sich die Menge der Fotos, die tendenziell vorrangig Unterrichtskommunikation zeigen bzw. die dagegen primär Peergroup-Kommunikation festhalten, im Gleichgewicht. Aufgrund des größeren bildnerischen Variantenreichtums und des gesteigerten „Unterhaltungswertes“ der Aufnahmen mit Peergroup-Kommunikation (Fotos 31, 40) empfindet man es aber als Betrachter der gesamten Fotosequenz so, dass Lea sich intensiver für Peergroup-Kommunikation als für die Unterrichtskommunikation interessiert hat; aber wenn es etwas Neues gibt, etwa bei der Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ (Fotos 6, 8) oder im Rahmen einer intensiven Beschäftigung mit dem Kunstwerk (Fotos 12, 20, 38), würdigt Lea mit ihren Aufnahmen auch die Unterrichtskommunikation. Offen muss an dieser Stelle bleiben, ob dies aus Interesse an der Sache, aus Interesse an der sozialen Interaktion der Mitschüler oder auch aus der verinnerlichten Wertschätzung schulischer Rituale und Lernsituationen motiviert erfolgt.

4.1.11 Leas Selbstdarstellung: Selbstbildnisse

Auf dem zweiten Foto der Sequenz von Lea ist im Bildvordergrund ein Stuhl zu sehen, der nur mit einem Rucksack besetzt ist. Hinter diesem Stuhl mit Rucksack ist eine Reihe mit drei Schülerinnen zu erkennen. Auf dem siebten Foto taucht ein neues Mädchengesicht auf, und zwar genau dort, wo auf dem dritten Foto nur der Rucksack platziert war. Das neue Mädchengesicht wird merkwürdig vom Bildrand angeschnitten; das ist typisch für Fotos, bei denen man sich selbst als Fotografierender mit ausgestrecktem Arm die Kamera haltend mit aufs Bild bringen will. Weiterhin ist kennzeichnend, dass das Foto unscharf ist: Die Fotografin konnte im Display nicht die Bildschärfe kontrollieren; die Schärfenautomatik der Kamera bzw. der aktuell gewählte Modus der Programmautomatik ist mit der Situation der Supernahaufnahme überfordert. Hier hat sich Lea also selbst mit aufs (siebte) Foto genommen.

Also ist Lea auf den Fotos 7, 9, 21, 24, 26, 28 und 29 selbst abgebildet, jeweils mit Tischnachbarinnen. Bei den Fotos 21 und 26 hat Lea sich offensichtlich von der Nachbarin fotografieren lassen, also die Kamera weitergereicht; so lange Arme kann Lea nicht haben, um diese Kameraperspektiven von sich selbst erzielen zu können. Das Foto 27 mit dem gelangweilten Bärtigen hat wohl auch diese Nachbarin gemacht, da man Leas Schulter mit den auffälligen, grünen Spaghettiträgern ihres Tops erkennen kann. Foto 24 müsste Leas übernächste Nachbarin aufgenommen haben, da eindeutig Lea mit ihrer unmittelbaren Sitznachbarin abgebildet ist; diese kann offensichtlich hier nicht die Kamera bedient haben, wie sich anhand der Körperhaltung rekonstruieren lässt.

Also zeigen insgesamt sieben von 40 Aufnahmen Lea, aber immer im Zusammensein mit Mitschülerinnen! Vier von 40 Fotos hat Lea nicht selbst gemacht (Fotos 21, 24, 26, 27), sondern diese haben zwei der Mitschülerinnen geschossen. Auf diesen vier Fotos ist Lea dreimal zu sehen. Man kann offensichtlich vermuten, dass Lea die beiden fotografierenden Mitschülerinnen gebeten haben könnte, sie aufs Foto zu bannen.

Das alles heißt zusammengefasst für die Selbstdarstellung der Schülerin: Lea inszeniert sich gern selbst; durch dieses hier beschriebene Verhalten betont sie außerdem ostentativ ihre Verbundenheit mit den Tischnachbarinnen, vielleicht ja auch Freundinnen.

4.1.12 Indirekte Selbstdarstellung: Standorte

Lea hat gestellte Fotografien aufgenommen (Fotos 26, 27, 31, 32, 33): Schüler posieren für Fotos, zum Beispiel zeigen sie ein gespieltes Desinteresse (Foto 33). Diese Fotos bilden Situationen ab, die es in einem normalen Unterricht in dieser Form seltenst gibt, weil normalerweise in einer Schulstunde nicht fotografiert werden darf. Für eine Analyse des Unterrichtsgeschehens eignen sich diese Fotos eigentlich nicht, weil sie etwas über die alltägliche Fotopraxis erzählen, aber nicht über alltäglichen Unterricht. Andererseits signalisieren die Aufnahmen etwas über das Interesse der Fotografin an der Unterrichtssituation: Lea interessiert sich für soziale Kontaktaufnahmen, für das soziale Interagieren im Unterricht. Den Kunstsaal definiert sie damit in seiner sozialen Funktion um: Er ist für sie nicht nur Unterrichtsraum, sondern manchmal gleichzeitig Bühne für Leas Selbstdarstellung und ihre Fotoinszenierungen. Lea ist zwar im Kunstsaal als Raum des offiziellen Unterrichtsgeschehens verortet; gleichzeitig aber entzieht sich Lea diesem Unterrichtsort und definiert ihn als sozialen Gegenort um, als Raum für ihre Selbstdarstellung und ihre Inszenierungen.

Auffällig ist, dass Lea auf keinem Foto einen sich meldenden Schüler dokumentiert hat. Vielleicht gab es solche Situationen nicht? Aber meine anderen Datenmaterialien als

Informationsquellen widerlegen das. Lea hat es vergessen oder unbewusst geradezu vermieden, Schülermeldungen zu fotografieren. Dadurch positioniert Lea sich im sozialen Raum: Auf der Ebene der Selbstdarstellung signalisiert diese Tatsache fehlender Aufnahmen mit sich meldenden Schülern, dass Lea sich eher für „unambitionierte“ und/oder gelangweilte Schüler interessiert, weil sie diese so nachdrücklich und oft ins Bild setzt. Dadurch verortet sich Lea in die Nähe zu diesem Schülerhabitus.

Von welchen Orten im Raum aus hat Lea typischerweise fotografiert? Wenn man einen Standortplan erstellt, bei dem markiert wird, wo sie jeweils bei den Bildaufnahmen gestanden haben muss, zeigt sich: Sie bewegt sich eher selten (in der Sprache des Fußballsports) auf den „Flanken“ des Kunstsaaes, also an dem von vorne gesehen linken (Fotos 1, 19, 34) oder rechten Rand (Foto 12). Am weitesten im hinteren Raumteil steht Lea bei der Aufnahme des vierten Fotos. Die allermeisten Aufnahmen sind aus der unmittelbaren Umgebung ihres Sitzplatzes aufgenommen worden, also vom Platz am Mittelgang der vorderen, linken Reihe.

Typisch für Lea ist, dass sie keine richtigen Überblicksbilder macht, zum Beispiel vom hinteren oder vorderen Rand des Kunstraumes aus. Die Schüler werden tendenziell, bis auf zwei Ausnahmen (Fotos 12, 27), immer aus der vorderen Raummitte Richtung Außen oder Hinten fotografiert; das ist letztlich der Blick des Lehrers als der eines Schülers. Das könnte man hinsichtlich der Selbstoffenbarung (vgl. von Thun 1981, S. 26f) so deuten, dass Lea sich selbst gern in den Mittelpunkt stellt und sich selbst inszeniert, auch wenn sie nicht direkt abgebildet ist.

Beim ersten der Ausnahmebilder (Foto 12) steht Lea beim Fotografieren weit rechts vorne. Alle Schüler blicken hier in eine Richtung, offensichtlich auf die Projektionsfläche (und somit wohl auf das dort präsentierte Kunstwerk). Der Fokus der Wahrnehmung aller Mitschüler von Lea ist hier gebunden auf die Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“. Lea muss das als Sondersituation empfinden. Sie findet das bemerkenswert und dokumentiert das auch fotografisch; dazu stellt sie sich räumlich hier mal ausnahmsweise an den Rand der Gruppe.

Das zweite Ausnahmebild (Foto 27) wurde tendenziell seitlich von links in Richtung Raummitte gemacht. Es ist nicht von Lea selbst aufgenommen worden, man erkennt Leas signifikant grünen Spaghettiträger ihres Tops auf dem Foto. Die Aufnahme scheint das besondere Interesse an dem männlichen Mitschüler zu zeigen.

Die Schüler, die vom Lehrer aus gesehen auf der rechten Seite des Raumes gezeigt werden, wirken konzentrierter und strebsamer (zweites Foto) als die Schüler auf der linken Seite, zum Beispiel die beiden Jungen (Foto 4). Die Schüler der rechten, strebsamen Seite sind viel stärker und häufiger mit Blicken und Körperhaltung in Richtung auf das gezeigte Kunstwerk nach vorne ausgerichtet (Fotos 6, 20). Diesen Gegensatz von rechter und linker Seite zeigen die Fotos sechs und sieben in unmittelbarer Nachbarschaft, auch in zeitlicher Nähe. Es scheint so, als würde die Fotografin sich eher der eher lustlos-lässig agierenden Seite zurechnen: Hier geht sie näher an die Mitschüler heran, hier werden Blickkontakte zur Kamera aufgenommen (Fotos 7, 9).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lea den ihr durch den Kunstunterricht gebotenen Raum für den Umgang mit Kunst primär als Forum für ihre Selbstdarstellung in der Gruppe nutzt. Die Möglichkeit zur Selbstdarstellung bildet den Antrieb, den wohl teilweise als langweilig empfundenen Unterricht weiter für sich anregend und gesellig nutzen zu können. Den für Lea exklusiven Gebrauch der Fotokamera, im Rahmen des Kunstunterrichts als Medium wohl als ungewöhnlich und attraktiv empfunden, nutzt sie

gezielt als Chance, sich durch fotografische Selbstdarstellung mit Mitschülern im sozialen Raum der Gruppe zu positionieren (Fotos 9, 21, 26).

Das heißt zugespitzt formuliert, für Schüler wie Lea sind Orte und Situationen der Kunstrezeption deshalb attraktiv, weil sie durch persönliche Aneignung Möglichkeitsräume zur Selbstpräsentation in der Gruppe eröffnen. Eine Form des Umgangs mit Kunst im Unterricht ist es also, dass Schüler die Rezeption von Kunst als Möglichkeitsraum gestalten, sich in der Gruppe zu präsentieren und sozial zu verorten.

4.1.13 Fotografierte Bildwahrnehmung: Interesse an Technik

Es braucht zwar lange, bis das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ deutlich zu sehen ist (im achten Foto von insgesamt 40). Aber signifikant ist, dass Lea neugierig ist: Sie fotografiert als Erstes Herrn Weber am Computerbildschirm, wie der die Bildpräsentation vorbereitet. Es baut sich Spannung auf. Im fünften Foto ist der Lehrer mit einer Art Fotoindex zu sehen, auf dem achten Foto zeigt er in voller Größe die „Bronzefrau Nr. 6“. Lea würdigt das Kunstwerk dadurch, dass sie es gleich zweimal ohne Betrachter fotografiert, als Bild im Bild. Sie dokumentiert also in der fotografischen Aneignung der Plastik offensichtlich auch die Vielansichtigkeit der Bronzefigur, hier durch verschiedene Ansichten per Beamer projiziert. Hätte Lea die Vielansichtigkeit nicht bedeutsam empfunden, hätte ihr ein Foto der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ gereicht.

Lea drückt in ihren Fotos ein Interesse an der technischen Organisation der Bildpräsentation im Unterricht aus: Wiederholt und deutlich wird die Beamertechnik mit aufs Foto genommen (Fotos 1, 5, 8, 22, 34). Das hat fast den Charakter eines Leitmotivs: Gleich im ersten Foto zeigt Lea den Lehrer am Bildschirm des Rechners zur Steuerung des Beamers. Außerdem hat Lea ein Interesse an der Technik des fotografischen Bildermachens, wie sich auch an den Kamera-Experimenten zeigt: Videofunktion (Foto 15), Spielen mit der Blitzautomatik (Fotos 14, 18) und offensichtlich mit dem Zoom (Foto 21, vielleicht auch 39).

Die Leinwand mit dem Kunstwerk kommt am Schluss der Stunde nur noch im Anschnitt aufs Bild (Fotos 25, 38, 39); immerhin wirkt es aber noch wie dramatisch herangezoomt, jedoch steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Lehrer. Wir sehen: In Leas Fotografien dokumentiert sich, dass sie die Kunstrezeptionssituation auch als etwas technisch Bedingtes und Geprägtes erlebt: Ohne Beamer, Fotografie, Computer könnte Herr Weber seinen Unterricht nicht beginnen. Letztlich drückt sich aber in den Fotos der Schülerin aus, dass die Wahrnehmung von Kunstwerken in ganz erheblichem Maße von der Lehrerautorität gesteuert wird: Er zeigt die Kunst (Fotos 8, 23) oder er schiebt sich auch mal verdeckend vor das Kunstwerk (Foto 39).

4.1.14 Fotografierte Bildwahrnehmung: Vermittlung und Aneignung

Es zeigt sich in der Fotosequenz, dass die Taktung der Vermittlung des Kunstwerks durch den Lehrer nicht zwangsläufig synchron mit der Taktung der Aneignung durch einzelne Schüler verläuft: weder zeitlich noch in der Art und Weise der vollzogenen Handlungen und der jeweils favorisierten Schwerpunktsetzung der Aufmerksamkeit. Dieser Bruch zwischen Lehrervermittlung und Schüleraneignung zeigt sich etwa zwischen Foto 8 und 9: Auf der achten Aufnahme zeigt Herr Weber offensichtlich etwas am Kopf der projizierten „Bronzefrau Nr. 6“, doch Lea und ihre Tischnachbarin fotografieren sich im Folgebild 9 selbst. Leas Tischnachbarin schaut bei dieser Aufnahme in die Kamera, nicht zur

Leinwand mit der Beamerprojektion; aber mindestens drei von insgesamt fünf zu erkennenden Schülern blicken in Richtung von Herrn Weber, seinem Zeigegestus und der „Bronzefrau Nr. 6“. Die Vermittlung des Lehrers und die Aneignung der „Bronzefrau Nr. 6“ durch die Schüler verläuft hier also nicht völlig bruchlos, die beiden Mädchen sind eher mit der Selbstinszenierung per Digitalkamera beschäftigt.

Vermeintlich anders ist es auf den Fotos 19 bis 23: Bei der Aufnahme 19 scheint Herr Weber mit Zeigestock in der Hand Aufmerksamkeit zu erbitten. Daraufhin schauen sowohl die zwei Mädchen von der strebsamen rechten Seite (Foto 20) zur „Bronzefrau Nr. 6“, als auch im nun folgenden Foto 21 die zwei Mädchen von der weniger strebsamen linken Seite. Allerdings fotografieren sich hier Lea und ihre Tischnachbarin wieder selbst, freilich diesmal beide deutlich mit Blick auf die Projektionsleinwand. Das wird Mühe und Absprachen gekostet haben, das fotografisch so gekonnt „nebenbei“ im laufenden Unterricht hinzubekommen. Und es folgt wie als Krönung prompt in Aufnahme 22 eine der beiden Aufnahmen der „Bronzefrau Nr. 6“, ohne störenden Lehrer, als Kunstwerk pur. Wie zur Schließung des in Foto 19 geöffneten Rahmens wird im Foto 23 wieder der Vermittler, Herr Weber mit dem Zeigestock in der Hand agierend, gezeigt, vor der projizierten „Bronzefrau Nr. 6“ stehend.

Diese Sequenz wirkt so schlüssig, als wollten uns die beiden fotografierenden Mädchen eine Fotofolge mit dem Paradebeispiel einer gelungenen Kunstvermittlung dokumentieren oder inszenieren. Kunst-Vermittlung und -Aneignung verlaufen hier fast völlig bruchlos und synchron, wenigstens oberflächlich auf der dargestellten Ebene der „Vorderbühne“ des Unterrichts. Untersucht man aber die Darstellungsebene des Fotos, rekonstruiert also die Entstehung der Aufnahmen durch die Bildautoren, kommt es zu Irritationen: Lea und ihre Tischnachbarin schauen zwar akzentuiert Richtung „Bronzefrau Nr. 6“, so wie es unterrichtsoportun ist und erwartet wird. Gleichzeitig unterlaufen sie diese Darstellung subversiv auf der „Hinterbühne“ des Unterrichts, weil sie selbst den Auslöser betätigen, ohne dabei zur Kamera zu schauen - was nicht einfach ist. Vielleicht haben sie sogar mehrere Versuche gemacht, diese auf dem Display kontrolliert und Fehlbilder wieder gelöscht. Das lässt sich hier nicht mehr rekonstruieren. Auf jeden Fall ist dieses Foto 21 hochgradig stilisiert und inszeniert, womit die „Authentizität“ der Sequenz der Aufnahmen 19 bis 23 unterlaufen wird.

In diesem hier beschriebenen Sinne eignet Lea sich das Setting des Kunstunterrichts an: Die Schülerin nutzt die durch den Lehrer arrangierte „Vorderbühne“ der Kunstrezeption, um sich auf der inoffiziellen (also im engeren Sinne für den Unterricht nicht relevanten) „Hinterbühne“ selbst in der Gruppe präsentieren zu können. Das Kunstwerk eignet sie sich wohl eher nur in diesem Rahmen auf der offiziell anerkannten „Vorderbühne“ an; andererseits aber würdigt Lea die „Bronzefrau Nr. 6“ prominent mit ihren Fotografien (Fotos 16, 21). Die Möglichkeit zur Selbstpräsentation in der Gruppe kann also ein Anreiz sein, sich dadurch mit Kunst und Kunstrezeption beschäftigen zu können.

Typisch für Leas Einstellung für die Bildbetrachtung im Kunstunterricht scheint zu sein, dass sie diese langweilig findet, wie sie es ja auch im Interview andeutet: Um typische Unterrichtssituationen zu zeigen, habe sie u. a. einen lustlosen Schüler fotografiert (IF20.6., Zeilen 29-30 und 43-51). Lea versteht Unterricht mit Bildbetrachtungen als Möglichkeit, sich selbst im Gruppenprozess in Szene zu setzen. In dieser Stunde konnte Lea das mit der Fotokamera machen, im Normalunterricht würde ein Lehrer einfach sagen: Lea stört den Unterricht durch Nebenaktivitäten. Das zeigt sich am deutlichsten auf ihrem letzten Foto vom 20.6., als die Mitschülerin mit dem goldenen Geschenkband wie

ein Weihnachtsbaum geschmückt wird. Am Schluss hat der Lehrer der Schülerin Lea ja auch die Kamera abgenommen.

4.1.15 Kunstwahrnehmung in der Gruppe mit performativer Wirkung?

Wie fotografiert Lea das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6 im Unterricht? Zweimal nimmt sie die Plastik isoliert von Schülern und Lehrer auf; dabei dokumentiert sie aber immer auch die Rahmung durch das Setting der Präsentationssituation, also etwa den Rand der Projektionsleinwand und auch den Beamer. Mehrmals wird der Lehrer zusammen mit der Projektion des Kunstwerks gezeigt, nie ein Schüler zusammen mit dem Kunstwerk. Das Kunstwerk bildet immer ein deutliches Gegenüber zu der Schülerwelt. Vermittlung leistet die Lehrerpersönlichkeit.

Auf Foto 20 zeigt eine Schülerin offenbar in Richtung Projektionsfläche: Sie ist sozusagen sowohl im Kontakt mit der Gruppe – man zeigt etwas für seine Kommunikationspartner, nicht für sich allein – als auch im Kontakt mit dem Kunstwerk. Das Foto signalisiert Leas Interesse an dieser Geste, da ja auch Herr Weber von ihr mehrmals mit Zeigegeste fotografiert wird.

Wie beschrieben, ändert Lea in der Phase, als der Lehrer die „Bronzefrau Nr. 6“ zeigt, deutlich ihre Art zu fotografieren: Vorher fotografiert sie aus stehender Position den Lehrer (Foto 1), also aus gleicher Augenhöhe wie er, und blickt auf die Mitschüler herab (Fotos 2 bis 4). Mit Beginn der Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ jedoch begibt sie sich tendenziell mit der Kamerahaltung auf Augenhöhe der sitzenden Mitschüler und fotografiert den Lehrer zwar manchmal noch aus gleicher Augenhöhe, meistens jedoch nun leicht von unten. Was bedeutet das?

Meines Erachtens kann man hier von einem performativen Effekt sprechen: Für Lea ändert sich mit der Präsentation des Kunstwerks entweder die Stimmung oder der rituelle Rahmen. Zu diesem Zeitpunkt setzt für sie vielleicht das normale Stundenbeginn-Ritual ein. Jetzt beginnt der eigentliche Unterricht, das zu bearbeitende Material, hier das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“, rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Lea fügt sich diesem rituellen Rahmen mit ihrer Körperhaltung und Kamerapositionierung.

Vielleicht empfindet Lea auch einen Prozess der Vergemeinschaftung innerhalb der Gruppe der Schüler. Sie spürt, wie der Kurs auf einmal einen gemeinsamen Fokus entwickelt, nämlich die Betrachtung des Kunstwerks von Thomas Schütte. Ihr Interesse am gemeinsamen Blick kann man auf einigen Aufnahmen sehen (Fotos 6, 12, 20). Lea möchte nicht den Gruppenkontakt verlieren, bemerkt die Spannung und Konzentration für das neu präsentierte Kunstwerk und geht (auch symbolisch) mit ihrer Blickhöhe und ihrer Körperpositionierung (Sitzen anstatt Stehen) auf die Höhenlage der Gruppe.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die „Bronzefrau Nr. 6“ vielleicht bei Lea auch Neugierde weckt. Darum unterwirft sich die Schülerin mit Beginn der Bildpräsentation symbolisch der Unterrichtssituation, um sich dem Kunstwerk stärker nähern zu können: Sie erhofft sich, über das Werk etwas zu erfahren. Immerhin fotografiert sie die „Bronzefrau Nr. 6“ zweimal relativ isoliert vom räumlichen und sozialen Kontext (Fotos 16, 22).

Hier zeigt sich: Durch die Präsentation eines Kunstwerks kann eine gewisse performative Wirkung ausgelöst werden, selbst wenn das Kunstwerk nur als Abbildung projiziert wird. Das könnte als ein spezifisches Merkmal von Kunstunterricht gewertet werden: Ein Kunstwerk kann in einer Betrachtungssituation performativ die Formierung einer Betrachtergemeinschaft anregen, in die sich die Individuen zeitweilig eingruppieren.

4.1.16 Gesteigerte Wahrnehmung in der Rezeption des Kunstwerks nachweisbar?

Die technischen Möglichkeiten der Kamera testet Lea offensichtlich mit den Aufnahmen 14 bis 23 im Verlauf des Fotografierprozesses aus: Sie filmt beispielsweise ein Video. Es kommt zweimal zu Fehlbelichtungen (Fotos 18 und 21). Vielleicht hat sie bei diesen Aufnahmen den Blitz der Kamera bewusst ausgeschaltet, um die Projektion des Beamers besser fotografieren zu können. Auf Foto 13 ist nur das Weiß der Projektionsfläche, auf Foto 16 ist dagegen die Bronzefrau einigermaßen gut fotografiert und dabei fast schon zu dunkel belichtet. Mit dem Einsatz des Blitzlichtes wäre das Kunstwerk nicht zu erkennen gewesen.

Lea experimentiert bei der Sequenz der Fotos 14 bis 23 offensichtlich gezielt mit der Kameratechnik. Das könnte in dieser Phase des Unterrichts drei Gründe haben:

1. Ihr könnte einfach nur langweilig gewesen sein. Deshalb hält sie sich durch das fotografische Experimentieren selbst bei Laune. Aber auf den Fotos 6, 12, 20, 21, also in der Umgebung dieser Experimentalphase, wirken Leas Mitschüler sehr motiviert. Deshalb klingt diese Argumentation wenig plausibel.
2. Man könnte die Kamera-Experimente als ein vertieftes Interesse an dem Kunstwerk deuten: Zweimal fotografiert Lea in dieser Phase die „Bronzefrau Nr. 6“ isoliert ohne Menschen. Die Plastik ist hier interessanter als der ansonsten quirliche soziale Kontext, deshalb versucht sie diese angemessen aufzunehmen. Oder aber Lea beschäftigt sich intensiver mit der Bronzeplastik von Thomas Schütte, weil sich in diesem Moment auch die Mitschüler eher motiviert mit dem Werk befassen und Lea sich davon mitreißen lässt.
3. Oder Lea spürt bei der Kunstbetrachtung eine intensive Atmosphäre in der Schüलगemeinschaft und sie versucht diese fotografisch experimentell – bewusst oder unbewusst – auszudrücken. Vielleicht lässt sie sich von der momentan anstachelnden Stimmung der Werkrezeption anstecken.

Im Sinne der zwei letztgenannten Argumentationen - beide plausibel - könnte man sagen, dass vielleicht nicht allein vorrangig das präsentierte Kunstwerk selbst eine gesteigerte Wahrnehmung der Schüler stimuliert; die Situation der Betrachtung des Kunstwerks als Gruppe spielt tendenziell eine mindestens genauso große Rolle für die Aktivierung der Wahrnehmung der „Bronzefrau Nr. 6“: Das Gruppenerleben bewirkt bei Lea als fotografierend teilnehmende Betrachterin des Rezeptionsprozesses eine performative Wirkung, wie sich in ihren Aufnahmen dokumentiert.

4.1.17 Leas Foto Nr. 12 als Signal von ästhetischer Erfahrung?

Ästhetische Erfahrung lässt sich nicht primär auf Einzelbildern aus Leas Fotosequenz nachweisen. Denn Fotos sind vieldeutig, und ob zum Beispiel die gemeinsame Blickrichtung der Schüler auf Foto 12 auf eine dichte Erlebenssituation schließen lässt, könnte ohne Berücksichtigung des Kontextes des Fotos als spekulativ bestritten werden. Aber die Art und Weise, wie Lea im Rahmen der gesamten Fotosequenz das Erleben des Unterrichts und das Erleben des Kunstwerks (bewusst oder unbewusst) ins Bild setzt, gibt deutliche Signale, wie Lea die Situation erlebt hat.

Hier sollte nicht nur primär das abgebildete Was der jeweiligen Einzelfotografie analysiert werden, sondern auch das Wie des Ins-Bild-Setzens im Laufe der Fotosequenz. Und da fällt dieses schon angesprochene zwölfte Foto sehr aus dem Rahmen. Durch diesen Ausnahmestatus kann es deutliche Hinweise auf Leas Erleben von ästhetischen Erfahrungen geben: Es ist das einzige Foto, bei dem Lea vom Rand in die Mitte des

Raumes fotografiert. Auf keinem Foto sind so viele Schüler zu sehen wie auf diesem; das zwölfte Foto nähert sich also dem Bildtyp „Überblicksbild“ an. Es hat am stärksten einen dokumentarischen Wert, weil Lea als Fotografin hier am stärksten beobachtend, eben nicht aus der Mitte, sondern vom Rand aus, als Außenstehende fotografiert hat. Kein Schüler beachtet sie und schaut in die Kamera. Es ist eine der wenigen Fotografien, bei denen die zwei Jungen und die Mädchen als Gemeinschaft zusammen fotografiert wurden. Und hier drückt die Körpersprache der Jungen einmal nicht demonstrativ inszeniert ins Bild gesetzte Langeweile aus. Es ist das letzte Foto von Schülern vor der „Experimentalphase“ von Lea.

In diesem Foto zeigt sich ein Prozess einer Vergemeinschaftung, wie er sich bei der gemeinsamen Betrachtung von Bildern und Kunstwerken vollziehen kann. Das zeigt sich in diesem Foto um so deutlicher, weil Lea offensichtlich primär das Fotografieren eher als einen Selbstdarstellungsprozess, als ein In-Szene-Setzen der Beziehung von Fotografen und Fotografierten, nutzt: Die Fotografierten posieren oft, machen häufig „Faxen“. Hier auf der zwölften Aufnahme posieren sie aber nicht, hier sind sie in die Gemeinsamkeit einer Bildrezeption eingebunden und lassen sich auch nicht von der Fotografin ablenken. Lea begreift das Fotografieren wie geschildert weniger als ein dokumentierendes Aufzeichnungsmedium, eher als ein Kommunikationsmedium, um mit den Fotografierten in Kontakt zu kommen. Im Grunde ist sie nicht besonders am Unterricht und an dem verhandelten Gegenstand interessiert. Deshalb ist es um so signifikanter, wenn sie trotzdem, quasi unfreiwillig, Unterricht fotografisch dokumentiert, zum Beispiel im Foto 12: An dieser Stelle muss sie meines Erachtens eine dichte, konzentrierte Gemeinschafts- und Arbeitsatmosphäre gespürt haben, von der sie sich nicht ausschließen wollte. Im Anschluss fotografiert sie dann sogar die „Bronzefrau Nr. 6“ relativ isoliert von der sozialen Umwelt, obwohl Lea doch sonst primär von menschlichen Kontakten gefesselt ist: Offensichtlich erfüllt Lea hier nicht nur ihre dokumentarische „Chronistenpflicht“, an der ist sie im Laufe der Fotosequenz ja auch nicht sonderlich interessiert. Lea ist hier verstärkt von dem Kunstwerk, als packendes Zentrum der Rezeptionssituation, begeistert. Lea ist vielleicht von dem Rezeptionsprozess der „Bronzefrau Nr. 6“ in einem gesteigert zu nennenden Maße angeregt, so dass man im Ansatz von einer ästhetischen Erfahrung sprechen könnte.

4.2 Rekonstruktion des Interviews mit der Fotografin Lea

4.2.1 Erster Materialdurchgang

Lea hat am 20.6.06 im Kunstunterricht von Herrn Weber Fotos gemacht; anschließend habe ich mit ihr ein narratives Interview geführt. Die Fotos betrachten Lea und der Interviewer auf einem Computermonitor, der zu dem Rechner gehört, mit dem Herr Weber auch im Unterricht den Beamer zur Projektion von Abbildungen ansteuert. Zu zweit sitzen wir nebeneinander vor dem Bildschirm, in demselben Kunstraum, in dem auch der Unterricht stattgefunden hat. Herr Weber hat meine Kamera, mit der Lea fotografiert hat, an den Rechner angeschlossen. Im Hintergrund, u. a. im Nebenraum, räumt Herr Weber ein bisschen auf.

Im ersten Rekonstruktionsgang durch das gesamte Transkript des Interviews zeigt sich, dass für Lea auf der explizit von ihr angesprochenen inhaltlichen Ebene folgende Themen relevant sind:

1. Lea betont das kennzeichnend Allgemeingültige der Aufnahmen, wobei der Aspekt der Allgemeingültigkeit auch vorrangiger Antrieb für das Fotografieren der Unterrichtssituationen gewesen sei.
2. Die Gymnasiastin unterteilt drei relevante Personengruppen: a) Die sich am Unterricht beteiligenden Schüler auf der rechten Seite des Raumes, b) in Gegenüberstellung die Schüler auf der linken, die nicht aktiv am Unterricht teilnehmen, und c) den Lehrer in seiner Rolle.
3. Die Schülerin redet über die Gründe, warum sie die jeweiligen Fotografien gemacht hat; z.B. wollte sie etwas bezeichnend Charakteristisches zeigen, interessierte sich für die formale Gestaltung (Komposition), hat Freude an gelungenen Schnappschüssen (Unterhaltungswert), ihr fielen Blicke, Gesten oder Körperhaltungen auf. Sie differenziert zwischen gestellten und nicht gestellten Fotografien. Sie unterscheidet Aufnahmen, bei denen ihre Absicht der Bildgestaltung in Erfüllung ging und solchen, von denen sie enttäuscht ist, weil sie anders geplant waren. Außerdem nennt Lea Kriterien, warum einige Bilder in ihren Augen nicht gelungen sind, u. a. wegen Unschärfe oder Fehlbelichtung. Wenn man im nächsten Schritt das Interview genauer rekonstruiert, auch hinsichtlich der sprachlichen Ebene, erweitert sich das Spektrum wesentlich, was Lea als relevant wahrgenommen hat.

4.2.2 Die Eingangssequenz: „Ja, was soll ich denn erzählen?“

Im Folgenden rekonstruiere ich die Eingangssequenz aus dem Interview mit Lea. In dieser Sequenz werden sowohl zentrale Aspekte meiner leitenden Forschungsfragen berührt als auch die meisten relevanten Motive, die Lea anschließend anspricht, thematisiert. Die Rekonstruktion der Eingangssequenz wird mit weiteren Textstellen gestützt, verallgemeinert und gegebenenfalls erweitert, im Sinne der Strategie „selektive Plausibilisierung“ (Peez 2005, S. 12): „Das übliche Verfahren für diese Form der Ergebnisdarstellung ist das Zitieren prägnanter Abschnitte aus dem Forschungsmaterial und die sich hieran anschließende Deutung dieser Textstelle.“ (Peez 2005, S. 12)

„Interviewer: Okay, einfach erzählen, ich unterbreche auch nicht groß.“

Lea: Ja, was soll ich denn erzählen, warum ich diese Bilder gemacht hab?

I: Ja. Also Bernd, Herr Weber steht am PC, und -?

Lea: Ja, also ich hab das fotografiert, damit man mal so ne typische Situation sieht bei uns im Kunstunterricht. Und zwar dass der Herr Weber bei uns an den Computer geht, sich ein Bild aussucht und das dann auf das - äh - das vorne auf die Leinwand projiziert. Damit man das mal so beobachten kann.

I: Okidokie. Weiter. Bild Nummer zwei.

Lea: Ja, da sieht man ja drei von uns. Die zeigen ja auf eine bestimmte Zeile. Und äh das sah ziemlich interessant aus, weil die da so beschäftigt aussehen. Und - ähm - das dürfte auch so ne typische Unterrichtssituation darstellen. Weil man sich ja mit irgendwelchen Materialien beschäftigt und

I: Also du hast denen gesagt, die sollen dahin zeigen, ne?

Lea: Äh, ja.

I: Das ist also (.) gestellt, sozusagen.

Lea: Ja, ich hab denen (...) Das ist gestellt, genau.

I: Aber das ist das Arbeitsblatt von der vorherigen Stunde, da mit dem Zadkine oder so etwas, oder Henry Moore oder (.) Ja gut. Hmhm.

Lea: Ja. Weiter?

I: Ja.

Lea: Äh, das ist auch eine typische Situation bei uns im Unterricht. Ja das Carin -

I: Ja, sag ruhig immer die Namen. Gut.

Lea: Die Carin hört nämlich nicht zu. Die ist auch sehr gelassen. Und äh, ihren Motorradhelm hat die auch immer dabei. Musste man natürlich auch darauf kriegen. Ja, die fährt nämlich immer Motorrad, deshalb hab ich auch das daraufgemacht.

I: Hmhm.

Lea: Und äh (.) Sandra und Lara. Die haben ja extra ins Foto geguckt. Das wollte ich eigentlich nicht damit bezwecken, aber (.) nehmen wir einfach mal das nächste Foto.

I: Genau. Das ist der?

Lea: Das ist der Tom. Der Tom sitzt sehr lustvoll

>{ironisch} an seinem Tisch.< Und ähm (.) Ja, das ist auch eine untypische Haltung.

I: {lacht}

Lea: Und äh, so sitzt er eigentlich jede Stunde da ohne etwas zu sagen und ohne sich zu beteiligen. Und, ja wie gesagt, sehr, sehr extrem lustvoll. Das ist natürlich ironisch, für die ganzen Zuhörer vor (.) Ja, mehr kann man dazu auch nicht sagen." (IF20.6., Zeilen 1-51)

4.2.3 Die situativen Rahmenbedingungen zwischen Lea und dem Interviewer

Durch Wortwahl und grammatikalisch unvollständigem Satzbau gibt sich der Interviewer von Anfang an Mühe, juvenil, locker und entspannt zu wirken: „Okay, einfach erzählen, ich unterbreche auch nicht groß.“ (IF20.6., Zeilen 1-2)

Wortwahl und Syntax stehen in dieser Formulierung jedoch in Kontrast zu der latenten Bedrohlichkeit: Wer betont, seinem Gesprächspartner nicht dazwischenreden zu wollen, könnte die Befürchtung wecken, dass er genau davon kaum abzuhalten sei. Der Interviewer betont Narrativität als erwarteten Darstellungsmodus: Die Schülerin soll nicht berichten, beschreiben, argumentieren, diskutieren, erklären, analysieren, sondern erzählen.

„Ja, was soll ich denn erzählen, warum ich diese Bilder gemacht hab?“ (IF20.6., Zeilen 3-4)

Auf den Appell des Interviewers reagiert Lea erst einmal gutwillig bejahend, kooperativ zustimmend. Aber der Redezug wirkt paradox: Die Bestätigung der Kooperativität wird von ihr mit der Nachfrage gekoppelt, wozu sie denn genau schon mit dem ersten Wort der

Äußerung ihre Zustimmung gegeben hat. Deshalb formuliert sie, in der Hoffnung auf Verständnissicherung, ihre Auffassung von der Aufforderung des Interviewers. Beim Fotografieren muss ihr wohl klar gewesen sein, dass sie nach der Aufnahme der Bilder „erzählen“ sollte; sie wusste, es kommt nicht nur darauf an, zu fotografieren, sondern auch über die Aufnahmen im Nachhinein etwas sagen zu können.

Mit dem Gebrauch des Demonstrativpronomens bei der Formulierung „diese Bilder“ wird die Struktur der Gesprächssituation deutlich: Nonverbal, neben dem Interviewer und der Befragten, sind als dritter stummer Gesprächspartner die unmittelbar präsentierten Fotos Grundlage und Impulsgeber für Fragen und Antworten. Auf die Fotos wird an dieser Stelle mit dem Demonstrativpronomen „diese“ hingewiesen. Das ist einerseits in der konkreten Gesprächssituation naheliegend; trotzdem wäre es denkbar, dass Lea von „meinen“ oder „den“ Bildern sprechen könnte, aber sie sagt „diese Bilder“. Vielleicht drückt sich darin auch eine gewisse Distanzierung Leas zu den Fotos aus; im Moment des Gesprächs rücken ihr die Fotos in eine gewisse emotionale Entfernung, da sie aufgefordert wird, ihre Aufnahmen verbal zu rahmen.

4.2.4 Deiktische Ausdrücke: Diaschau, Zeugenvernehmung oder Museumsführung?

Die Häufung von deiktischen Ausdrücken mit Zeige- und Hinweisfunktion, wie etwa dem Demonstrativpronomen „diese“, ist charakteristisch für das gesamte Interview. Die Fotos werden per Computermouse von Lea angesteuert und dem Interviewer am Bildschirm gezeigt; so sagt Lea an einer Stelle: „Wo ist denn jetzt die Maus? Da. So.“ (IF20.6., Zeile 109) An dieser Stelle zeigt sich auch: Lea lenkt die Geschwindigkeit der Bildbetrachtung durch die Anwahl der jeweils nächsten Abbildung, ihr Erzählen wiederum folgt dem jeweils neu präsentierten Bild.

Das ist der bekannte Umgang mit Bildern wie bei einer Diashow. Im Diavortrag hat der Bildpräsentator die Rolle des weitgehend allwissenden Erzählers inne, der durch die dramaturgische Steuerung der Abfolgegeschwindigkeit der Bilder im Verhältnis zur verbalen Erläuterung sein Publikum fesseln oder quälen kann. Den Adressaten geht es um den Unterhaltungs- oder Informationswert. Dagegen sind beim Bildumgangs-Modus des Polizeiverhörs oder der Zeugenvernehmung die Rollen anders verteilt: Zwar hat der Polizist die Macht über die Dramaturgie der visuellen Informationsvergabe durch das Vorlegen von Bildern (Tatortfotos, Fotos von Verdächtigen, Phantomzeichnung usw.); aber der Bildbetrachter, als Adressat der Bildpräsentation, hat vielleicht das relevante Wissen, welches dem Bildpräsentator fehlt und welches den Bildern weitere Relevanz verleihen würde. Der Zeuge oder Verdächtige kann aber oft nicht einschätzen, ob und wie seine Aussagen hinsichtlich der Bilder für den Verhörenden relevant sind.

Bei der Interviewsituation mit Lea mischen sich die Bildumgangs-Modi „Diashow“ und „Zeugenvernehmung“. Lea steuert zwar die Abfolgegeschwindigkeit der präsentierten Fotos und hat auch das relevante Wissen gegenüber dem Interviewer. Trotzdem agiert sie wie bei der Zeugenvernehmung aus einer Schwächesituation heraus: Sie kann nicht einschätzen, worum es wirklich geht und kann somit die Wirkung ihrer Äußerungen auf den Zuhörer schlecht einschätzen.

In der stetigen Wiederholung sprachlicher Zeigegesten bekommt das Interview den Duktus einer stereotypen „Museumsführung“:

- „Ja, da sieht man [...]“. (IF20.6., Zeile 13)

- „Äh, das ist [...].“ (IF20.6., Zeile 29)
- „Das ist der [...].“ (IF20.6., Zeile 43)
- „Ja, da haben wir [...]“ (IF20.6., Zeile 64)
- „So. Das ist der [...].“ (IF20.6., Zeile 73)
- „Und (.) dann gehen wir weiter. Hier haben wir uns wieder selber fotografiert.“ (IF20.6., Zeilen 78-79)

Eine solche „Museumsführung“ kann man als eine geläufige, wenn auch veraltet klischeehafte, kommunikative Form des Bildumgangs bezeichnen. Im letzten hier aufgeführten Beispiel wird der deiktische Museumsführer-Duktus noch gesteigert durch den allmächtigen Pluralis majestatis: „[...] dann gehen wir [...].“ Der Interviewer wird verbal in die Beziehung zu Lea durch das verräterische „wir“ eingemeindet und als selbständiger Akteur von ihr entmündigt. Diesen Modus des Bildumgangs als Betrachterentmachtung kennen Teilnehmer einer klassischen Ausstellungsführung, welche oft durch den professionellen Kunstvermittler dominiert wird. Den Interviewer mag getröstet haben, dass Lea ihn an dieser Stelle quasi in ihre Peergroup aufgenommen hat, und zwar sprachlich durch das zweifach wiederholte „wir“.

4.2.5 Ein spezifischer Gesprächsmodus im Umgang mit Bildern beginnt

„Ja, was soll ich denn erzählen, warum ich diese Bilder gemacht hab?“ (IF20.6., Zeilen 3-4)

Leas Frage impliziert, dass sie den einleitenden Appell des Interviewers so verstanden hat, die aufgenommenen Bilder als Ergebnisse von Handlungen zu erläutern. Das heißt, implizit definiert sie hier Fotos als reflektierte Produkte, die mit Sinn und Verstand angefertigt wurden. Sie versteht den Appell des Interviewers als Aufforderung, mit den Aufnahmen verbundene Gründe, Zwecke, Absichten, Ziele, Gedanken, Sinnzuschreibungen zu erläutern, also letztlich Antworten auf eine Warum-Frage zu geben. Das Warum ist wichtiger als das Was (Wer oder was ist abgebildet?) und das Wie (Wie ist es abgebildet?); sonst hieße die Frage: „[...] erzählen, warum ich diese Bilder *so* gemacht habe?“ Die Interviewsituation ist ja eng mit den Kontext von Kunstunterricht verbunden, so dass der Fokus ja auch auf Gestaltungsfragen hätte liegen können. Doch Lea versteht, nimmt man ihre Formulierung ernst, die Fotos eher als Dokumente ihrer Entscheidungen als Fotografin im Prozess des Fotografierens, weniger als Dokumente der abgebildeten Unterrichtshandlungen, beispielsweise im Sinne einer Formulierung wie etwa „Das Bild zeigt, dass x die Handlung y ausgeführt hat.“

Wie hier beschrieben, hat Lea den Redeappell des Interviewers verstanden, wohl ganz in seinem Sinne, weil der ihre Frage zustimmend bejaht. Dadurch wird hier ein spezifischer Bildumgangs-Modus definiert und in Gang gesetzt, eine im Ansatz ritualisierte Form des kommunikativen Gebrauchs von Bildern. Wie kommt es, dass Lea und der Interviewer sich so schnell verstehen, sich einig sind, was im Anschluss passieren soll? Die Formulierung der Aufforderung ist ja recht vage zu nennen. Folgende Gründe sind denkbar: a) Die Schülerin kann sich ein Verständnis aufgrund situativer Kontextinformationen zusammenreimen, die Erwartungen sind vorher schon deutlich geworden. b) Lea versteht die Äußerung des Interviewers, weil sie beispielsweise im Rahmen schulischen Lernens, etwa Kunstunterricht, die kommunikative Kompetenz zu diesem Modus des Umgangs mit Bildern beigebracht bekommen hat. Vielleicht steckt

hinter der Formulierung eine typisch schulische Redeweise, wie sie etwa in Aufgabenstellungen oder Klausuren im Rahmen von Kunstunterricht gebraucht werden. Dann würde Lea auf einen ihr bekannten Gesprächsmodus zurückgreifen. So ließe sich erklären, warum sie die vage Redeaufforderung offensichtlich schnell im Sinne des Interviewers versteht. c) Oder Lea kennt das Erzählen zu Bildern als ein soziales Spiel aus der Alltagswelt, beispielsweise in der Familie oder der Peergroup, und begreift in diesem Sinne den Appell des Interviewers.

4.2.6 Bildbeschreibung oder Benennung der Darstellungsabsicht?

Es stellt sich die Frage, wie Lea im Folgenden kommunikativ mit den Bildern umgehen wird. Wie handelt man beim Bilderzeigen kommunikativ?

Die Reaktion des Interviewers auf Leas Nachfrage ist positiv; der Interviewer greift ihr „Ja“ knapp bestätigend auf: „Ja“, sie hat wohl die Aufforderung richtig verstanden. Die Nachdrücklichkeit liegt in der Prägnanz: Eine Silbe als Antwort reicht zum Verständnis. Leas gehäuftes „Ja“ kann einerseits als eine persönliche Eigentümlichkeit ihres Sprachgebrauchs gesehen werden; vorrangig aber markiert das wiederholte „Ja“ ein grundsätzliches Einverständnis von Interviewer und befragter Schülerin.

Im Anschluss gibt der Interviewer Lea als kommunikative Hilfe einen Satzanfang als Beispielformulierung vor, welchen sie dann verlängern könnte. Dabei signalisiert er der Schülerin durch die selbstverständliche Nennung des Vornamens des Lehrers von Lea, dass die Beziehung zu Herrn Weber von freundschaftlicher oder kollegialer Grundsolidarität geprägt ist; die Nennung des Vornamens erfolgt nebenbei, aber durch die Selbstkorrektur des Interviewers um so deutlicher: „Ja. Also Bernd, Herr Weber [...]“. (IF20.6., Zeile 5)

Das heißt, der Interviewer zeigt sich hinsichtlich seiner Selbstdarstellung (vgl. Schulz von Thun 1981) und in seiner Positionierung zu der Schülerin janusgesichtig: Im ersten Satz präsentiert er sich partnerschaftlich jovial, weil er ja sein Anliegen erfüllt bekommen möchte; in der nächsten Äußerung zeigt er Lea aber sofort, dass er genauso in Verbundenheit auf der Seite von Herrn Weber steht. Das könnte auch seine Rolle definieren: Der Interviewer steht in diesem Moment als Beobachter außerhalb des Systems Schule, um sich gleichzeitig als Insider dem Feld der Lehrerschaft mindestens freundschaftlich verbunden zu zeigen.

Lea scheint das nicht zu irritieren, denn im kaum fünften Satz der Audioaufnahme wird sie dann mit dem inzwischen dritten „Ja“ des gerade begonnenen Interviews reagieren.

Warum ist Lea nicht irritiert? Wahrscheinlich hat sie Herrn Weber und den Interviewer im Vorfeld des Unterrichts beobachtet, als sich die beiden vertraut duzend unterhielten (siehe die teilnehmende Beobachtung vom 20.6.06, Zeilen 64-89). Auch im Habitus des äußeren Auftretens ähneln sich die beiden etwa gleichaltrigen Männer (Oberhemd, markante Kunstlehrerbrille, siehe Leas Fotos und teilnehmende Beobachtung vom 20.6.06, Zeilen 23-25).

„Ja. Also Bernd, Herr Weber steht am PC, und -?“ (IF20.6., Zeile 5)

Mit diesem Vorschlag eines Satzanfangs als Vorschlag zum kommunikativen Umgang mit Bildern versucht der Interviewer Lea zu helfen. Offensichtlich ist auf dem ersten Bild der Lehrer Herr Weber zu sehen, wie er einen Computer bedient. Der Interviewer schlägt also Lea den Sprachmodus der Bildbeschreibung vor, wie man es aus dem Deutsch- oder

Kunstunterricht kennt. Solch einen beschreibenden Umgang mit Bildern könnte man eine weit verbreitete schulische Praxisform nennen.

Der Interviewer bricht mitten im Satz ab; Lea soll oder kann den Satz fortführen. Lea daraufhin:

„Ja, also ich hab das fotografiert, damit man mal so ne typische Situation sieht bei uns im Kunstunterricht.“ (IF20.6., Zeilen 6-7)

Lea greift dieselben zwei Worte auf, mit denen der Interviewer seine vorherige Äußerung einleitete. Aber während der Interviewer mit seinem „Ja“ eine Frage beantwortete, benutzt Lea das Wort „Ja“ eher als Eingangsfloskel. Den beschreibenden Duktus des Beispielsatzes greift Lea signifikanterweise nicht auf; sie beginnt keine Bildbeschreibung, sondern nennt ihre Absicht hinter dem Bild, warum sie es aufgenommen hat.

Die Konjunktion „also“ drückt eine Folgebeziehung aus, das sich anschließende „damit“ eine Zielangabe. Man könnte „also“ auch sinngemäß mit *daher, darum, folglich, deshalb, insofern, somit, deswegen* oder *aus diesem Grunde* ersetzen. Alle diese

Formulierungen fordern die Nennung eines Grundes oder Ziels. Lea doppelt die sprachliche Darstellung der Grund-Folge-Beziehung eigenartigerweise durch zwei Konjunktionen, wobei eine genügen würde. Was drückt sich darin aus?

a) Sie kann ihr Einverständnis, ihre gute Beziehung zum Interviewer durch die Wiederholung seiner Worte deutlich machen: „Ja, also [...]“

b) Sie kann den Akzent der Äußerung darauf legen, dass die Fotos primär einer Bildabsicht dienen, weniger in ihrer bildnerischen Eigenwertigkeit zu betrachten sind.

Das, was die Aufnahmen zeigen sollen, die kommunikative Absicht Leas, ist dominanter als der Darstellungswert. Lea verschiebt gegenüber dem Interviewer den Typ des kommunikativen Bildumgangs: Vom Modus der Bildbeschreibung („Herr Weber steht am PC.“ (IF20.6., Zeile 5)) zum Modus der Benennung der

Darstellungsabsicht („ich hab das fotografiert, damit man mal so ne typische Situation sieht“ (IF20.6., Zeilen 6-7)).

Fazit: Im Umgang mit den Fotos äußert sich Lea in einem ganz anderen Gesprächsmodus, als es ihr der Interviewer implizit vorgeschlagen hat.

4.2.7 Leas Publikum: „man“

„[...] damit man mal so ne typische Situation sieht [...]“ (IF20.6., Zeilen 6-7)

Als Kommunikationspartner zu Beginn der Bildpräsentations-Situation benennt Lea ein abstraktes, nicht näher ausgeführtes Publikum: „man“. Sprachlich gesehen wählt sie also die größtmögliche Nicht-Konkretisierung ihres kommunikativen Partners, obwohl die Schülerin ja deutlich im Setting einer direkten Face-to-Face-Gesprächssituation mit dem Interviewer steht. Merkwürdigerweise vermeidet Lea die Möglichkeit einer naheliegenden konkreten Ansprache; sie könnte ja beispielsweise sagen: „[...] damit Sie, Herr Interviewer, mal sehen [...]“ Lea betont mit ihrer Formulierung, dass sie mit den Fotos eben nicht allein den Interviewer anspricht, sondern diesen nur als einen exemplarischen Stellvertreter eines undefinierbar großen Publikums für die Fotoaufnahmen versteht.

Wenig später wiederholt sich diese kommunikative Definition des Adressatenbezugs wieder: „Damit man das mal so beobachten kann.“ (IF20.6., Zeilen 10-11)

Was könnten Gründe für dieses sprachliche Verhalten während der Interviewsituation sein?

- a) Lea ist sich unklar, an wen sich ihre Fotos vom 20.6. und ihre verbalen Äußerungen zu diesen Fotos richten sollen.
- b) Oder Lea empfindet das Aufzeichnungsmedium des Interviews, das Diktiergerät, als eigentlichen Ansprechpartner. Die anonym gesichtslose Maschine dient dazu, Leas Worte zu fixieren und in die Welt zu tragen.
- c) Oder die Schülerin akzeptiert nicht, dass die Ton- und Bildaufnahmen nur primär dem Interviewer zur Verfügung stehen sollen. Vielleicht hat Lea in den ihr geläufigen Umgangsweisen mit Bildern die Erwartung aufgebaut, dass Fotografien im sozialen Gebrauch ein öffentlicher Geltungsanspruch beigemessen wird, eine Öffentlichkeit, die wesentlich über eine einzelne Person hinausgeht: Bilder wären dann für Lea per se ein Medium für eine größere Öffentlichkeit. In diesem Sinne erweitern die betrachteten Fotos die Gesprächssituation. Und auch hier würde wieder gelten, dass Lea nicht einschätzen kann, wer die Fotos zu sehen bekommt. Denn Fotos sind heutzutage sehr leicht zu publizieren. Das bewirkt vielleicht für Lea ein Gefühl eines vielfältigen, aber unklar zu beschreibenden Publikums.
- d) Vielleicht spricht Lea auch direkt die wissenschaftliche Forschungsgemeinschaft meiner Untersuchung an, ohne eine angemessene Anredeform finden zu können: Zu Beginn des Unterrichts hatte ich kurz mich und mein Projekt vorgestellt („eine Doktorarbeit [...] über die Wahrnehmung von Kunst“ (teilnehmende Beobachtung vom 20.6.06., Zeilen 124-125)). Und unmittelbar nach Stundenschluss, vor Beginn des Interviews, hatten die Schüler eine Einverständniserklärung unterschrieben, in welcher der Forschungskontext der Untersuchung deutlich gemacht wird. Wenn Leas Fotos und ihre Äußerungen an ein wissenschaftliches Publikum adressiert gewesen sein sollten, würde Lea mit ihren Bildern und Worten sogar einen gewissen Objektivitätsanspruch vermitteln. Zusammengefasst gilt letztlich für Leas Fotos und für ihren Modus des kommunikativen Umgangs mit diesen Bildern: Lea spricht mit ihren Äußerungen über die Fotos in dieser Interviewsituation eine diffus unbestimmte Öffentlichkeit an. Auf jeden Fall spielt für Leas Relevanzsystem der Adressatenbezug von Fotoaufnahmen eine Rolle, auch wenn das zu Beginn des Interviews in den Formulierungen nur beiläufig thematisiert wird; aber an anderer Stelle heißt es etwa: „[...] für die ganzen Zuhörer vor (...) [...]“. (IF20.6., Zeile 50) Der Satzabbruch markiert Leas Unsicherheit, die Ungeklärtheit und Vagheit ihrer Vorstellung, wer genau der Adressat ihrer verbalen und fotografischen Äußerungen ist; aber Lea sieht den Interviewer wohl als Sprachrohr für eine umfassendere, „ganze“ Öffentlichkeit.

4.2.8 Leas Absicht: „typische Situation [...] im Kunstunterricht“

„Ja. Also Bernd, Herr Weber steht am PC, und -?“

Lea: Ja, also ich hab das fotografiert, damit man mal so ne typische Situation sieht bei uns im Kunstunterricht.“ (IF20.6., Zeilen 5-7)

Leas Absicht ist es, mit ihrem Foto einen ihrer Meinung nach für die Gruppe, in die sie sich selbst mit einbezieht („bei uns“), charakteristischen Kunstunterricht zu zeigen. Dieser besteht in Leas Erleben aus ritualisierten Vorgängen. Denn es ist bezeichnend, dass Lea es hier vermeidet, sowohl konkrete Akteure (etwa als Satzsubjekt) als auch

anschauliche Handlungen (etwa als an ein Subjekt gekoppelte Verbform) zu benennen. Ihre Formulierung steht folglich im absoluten Gegensatz zur unmittelbar vorausgehenden Äußerung des Interviewers („[...] Herr Weber steht am [...]“). Allein syntaktisch, durch den grammatikalischen Bau, bekommt Leas Aussage eine abstrahierende, generelle Bedeutung, jenseits des aktuell auf dem Foto Sichtbaren. Für Lea wirken Personen und Handlungen austauschbar, sie sieht auf dem Foto primär „ne typische Situation“.

Leas Äußerung ist charakterisiert durch eine Menge Gegenüberstellungen:

- Lea als konkretes, einzelnes Individuum („ich“) steht etwas unklar Gesichtsloses und Überindividuelles („man“) gegenüber.
- Zu dem (Ein-)„mal“-(-igen) kontrastiert das exemplarisch in der Darstellung zu Zeigende („typische“).
- Das individuell handelnde Subjekt („ich“, erste Person Singular) steht im Gegensatz zum einbindenden Gruppenzusammenhang („bei uns“, dritte Person Plural).
- Die Zeitform der vollendeten Gegenwart (Perfekt), „hab [...] fotografiert“, welche in der mündlichen Erzählung eine vergangene Aktivität ausdrückt, ist dem aktuell zeitlos gültigen Präsens („sieht“) entgegenstellt.
- Und ein Demonstrativpronomen („das“), welches (grammatikalisch knapp) auf das konkret fotografierte Ereignis hinweist, kontrastiert mit einer Formulierung, die salopp zusammengezogen einen exemplarisch verallgemeinerbaren Vorgang andeutet („so ne“ (= solch eine) Begebenheit).

Könnte es sein, dass sich in der kompakten Häufung all dieser Gegenüberstellungen ein Konfliktgemenge ausdrückt? Dann hätte dieser Satz latent den Sinn, dass Lea mit Hilfe der Fotos offen oder versteckt Protest bekunden würde: Sie würde dann ihre Unzufriedenheit mit den fotografierten Geschehnissen andeuten.

Wie sieht nun ein Beispiel des typischen Kunstunterrichts aus, so wie Lea ihn fotografiert hat und den sie sprachlich erläutert?

„Und zwar dass der Herr Weber bei uns an den Computer geht, sich ein Bild aussucht und das dann auf das – äh – das vorne auf die Leinwand projiziert. Damit man das mal so beobachten kann.“ (IF20.6., Zeilen 8-11)

Die Schülerin gebraucht die Formulierung „bei uns“ zweimal in dieser Äußerung (IF20.6., Zeilen 6 bis 11). In der Wiederholung drückt sich Leas hohe Identifikation mit ihrer Gruppe aus. Der soziale Zusammenhang der Unterrichtsgemeinschaft „bei uns“ wird einerseits in Gegenüberstellung zum Lehrer gebracht, durch die Nennung des Eigennamens („Herr Weber“). Andererseits schließt die Formulierung „bei uns“ den Lehrer nicht direkt aus der Unterrichtsgemeinschaft aus. Schließlich könnte man sagen, er laufe „bei uns“ (= in unserer Gruppe) und für uns (= für die Gruppe) zum Rechner. Es ist bezeichnend, dass der Lehrer integraler Gefährte der Unterrichtsgemeinschaft und gleichzeitig Fremdkörper mit einer Sonderrolle ist.

Wie wird der Lehrer charakterisiert? Der Lehrer Herr Weber wählt „sich“ zielstrebig eine Abbildung aus. Handelt er in Leas Augen eigensinnig für sich selbst, zum Schaden der Allgemeinheit? Er sucht „sich ein Bild aus [...]“: nicht für uns, also nicht für die Gruppengemeinschaft, nicht für den Unterricht, sondern egoistisch für

„sich“ selbst. Hier wird dem Lehrer also in der Formulierung ein egoistisches Motiv unterstellt, auch weil die Sprecherin ihn zuvor latent empört mit Namen identifiziert hat; sprachlich diffamiert Lea den Lehrer förmlich in seiner Tätigkeit, die technische Infrastruktur für den Kunstunterricht vorzubereiten und den Rechner für die Videobeamerpräsentation einer Abbildung hochzufahren.

Die Persönlichkeit des Kunstlehrers Herr Weber wird hier einleitend in Leas Worten vorrangig in seiner (als tendenziell egoistisch gebrandmarkten) individuellen Wahl eines Bildes vorgestellt. Die Äußerung erlangt außerdem deshalb soviel Gewicht, weil Lea den Lehrer hier zum ersten Mal deutlich charakterisiert; sie hätte ihn ja bei diesem ersten Foto auch anhand der Kleidung, Körperhaltung oder Ähnlichem vorstellen können. Diese Form der einleitenden (ironisch-witzig gemeinten?) Charakterisierung führt uns vor Augen, dass aus Schülersicht ein Kunstlehrer sich wohl vor allem (und von anderen Kunstlehrern) vorrangig durch seine Bildauswahl individualisiert.

Signifikant ist Leas Sprachgebrauch auch darin, dass der Kunstlehrer „sich ein Bild aussucht“, nicht ein Kunstwerk, nicht ein Gemälde, nicht eine Plastik. Leas Vorstellung generalisiert die vielen denkbar möglichen bildnerischen Darstellungsformen, die einem Schüler im Kunstunterricht begegnen können, in ihrer Alltagssprache mit „Bild“. Kunstunterricht erlebt sie, wenn man ihre Sprache ernst nimmt, als Bildunterricht. Diese Tatsache akzentuiert eher die bildhaft visuelle Wahrnehmung im Alltagserleben von Rezeptionssituationen im Kunstunterricht, weniger einen spezifisch künstlerischen Anspruch des Faches.

Die Gebräuchlichkeit der Formulierung „Bild“ für alle möglichen Kunstgattungen in der Sprache der Schüler könnte allerdings auch einen weiteren Grund haben: Meistens bekommen Schüler im alltäglichen Unterricht eben keine originalen Plastiken, Gemälde oder Zeichnungen zu sehen, sondern eben nur Abbildungen von Plastiken, Gemälden oder Zeichnungen. Der alltägliche Sprachgebrauch würde somit die meist mediale Vermitteltheit der betrachteten Kunstwerke als Reproduktionen in schulischen Rezeptionssituationen berücksichtigen. Und tatsächlich zeigt Leas erstes Foto, welches sie im Interview erläutert, signifikanterweise ja auch den Rechner, der in dieser Unterrichtsstunde helfen wird, die „Bronzefrau Nr. 6“ zu präsentieren (vgl. auch Leas Fotosequenz vom 20.6.).

„[...] und das dann auf das – äh – das vorne auf die Leinwand projiziert. Damit man das mal so beobachten kann.“
(IF20.6., Zeilen 9-10)

Bei der Benennung des Ortes, an dem das ungreifbare Bild sich zeigt, versagen Lea die Worte, „das – äh – das vorne“. Sie gerät ins Stocken und wechselt lexikalisch mit einem eher ungeläufigen Fremdwort die Sprachebene: „auf die Leinwand projiziert.“

Der nächste Satz ist in seiner syntaktischen Knappheit doppeldeutig: „Damit man das mal so beobachten kann.“ Die Äußerung kann sich erstens auf die Kommunikationssituation zwischen dem Interviewer und Lea beziehen: Die kommunikative Absicht der Fotografin („Damit“) ist es gewesen, dass der Betrachter („man“) von Leas Aufnahme jetzt oder irgendwann („mal“) die Möglichkeit bekommt („kann“), sich eine visuelle Vorstellung („so beobachten“) des fotografierten Kunstunterrichts („das“ (= das Abgebildete)) zu machen.

Die Äußerung kann sich aber zweitens auch auf die im Foto dargestellte Situation beziehen: Der Lehrer bedient den Rechner in der Absicht („Damit“), dass eine diffus angedeutete Gruppe Menschen als Adressaten seiner Tätigkeit („man“) zu dem fotografierten Zeitpunkt oder allgemein („mal“) die Möglichkeit hat („kann“), etwas („das“ (= vom Lehrer ausgewählte Bild) zu betrachten („so beobachten“). Beide Lesarten des Satzes machen Sinn; da aber die zweite Deutung enger an den vorherigen Satz anknüpft, ist diese Lesart wahrscheinlicher. Allerdings bleiben in der sprachlich sehr knappen Formulierung Leas, wie angedeutet, die Bezugnahmen völlig diffus: sowohl die Adressaten („man“), die Sache („das“), die zeitliche Strukturierung der voraussichtlichen Aktivitäten („mal“) und die möglichen Handlungen der Bildrezeption („mal so beobachten“). Selbst die Prädikatsbildung mit Modalverb deutet nur eine vage Möglichkeit an („kann“) und keine irgendwie geartete Verbindlichkeit.

Leas Wahl des Verbs, „beobachten“, klingt kurioserweise eher nach langweiliger Tierbeobachtung als nach einem spezifischen Modus des Bildumgangs. Die Formulierung wirkt nicht so, als könnten sich nun ein intensives Kunsterleben, vertiefte Analyse oder spannende Deutungsdiskussionen anschließen. Die Schülerin will ja erklärtermaßen eine „typische Situation [...] bei uns im Kunstunterricht“ (IF20.6., Zeile 7) erläutern; kurz, Leas Sprache deutet an dieser Stelle des Interviews eine entpersönlichte („man“) Bildrezeption ohne Kontakt zu konkreten Schülercharakteren an. Vollzieht sich in Leas Erleben Kunstrezeption so? Hat sie sich diese Kernaussagen, die sie zu Beginn des Interviews formuliert, in dieser pointierten Sprachform vorher so überlegt? Das ist noch an weiteren Stellen des Interviews zu erwägen. Es kann sein, dass diese signifikanten Formulierungen hier primär Leas persönlichem Sprachgebrauch entsprechen: neben salopp vagen Bezugnahmen der Hang zu Gegenüberstellungen, gewissen Übertreibungen bzw. Zuspitzungen und zu einem ironischen Duktus. Das werde ich im Rahmen einer Triangulation überprüfen können, etwa im Vergleich mit ihren Fotos.

4.2.9 Leas Lehrerbild: „Herr Weber wieder mit Zeigeposition.“

Lea charakterisiert ihren Kunstlehrer auf recht eigentümliche Weise:

- „So. Das ist der Herr Weber wieder. Der zeigt wieder auf ein Teil von seinem Bild. Beziehungsweise, ich denke mit dem, was wir da besprochen haben. Ja, das hab ich fotografiert, weil das so die typische Lehrerhaltung ist. Mit so nem Stöckchen (.) auf das Bild zu zeigen.“ (IF20.6., Zeilen 73-78)
- „Ja, Herr Weber wieder mit Zeigeposition. Er versucht gerade was zu erklären.“ (IF20.6., Zeilen 110-111)
- „Das habe ich mal so fotografiert, damit man mal ein bisschen den Computer sieht, ein bisschen den Herrn Weber.“ (IF20.6., Zeilen 162-164)
- „Herr Weber teilt gerade Blätter aus, wie so jede Stunde eigentlich, jede Theoriestunde. Ah hier, ja, immer irgendwas vorlesen, lesen, ja, da teilt er wieder Blätter aus, also ist gerade dabei auszuteilen.“ (IF20.6., Zeilen 178-181)

- „Herr Weber am Computer.“ (IF20.6., Zeile 187)

Den Kunstlehrer verbindet Lea mit Requisiten wie Zeigestock, Computer oder Arbeitsblätter; sprachlich verdinglicht Lea ihn stellenweise zu einen Gegenstand: „[...] damit man mal ein bisschen den Computer sieht, ein bisschen den Herrn Weber.“ (IF20.6., Zeilen 162-164)

Durch die Wortstellung in der unglücklichen Aufzählung klingt eine unfreiwillige Metapher an: Die Formulierung hört sich an, als wollte Lea den Kunstlehrer zu einem Unterrichtscomputer erklären, der nicht auf den Namen „HAL“ oder „R2D2“ getauft wurde, sondern auf „Herrn Weber.“ Und dieser Roboter teilt unermüdlich, Stunde für Stunde, Woche für Woche, mechanisch Papier aus. Das wird einfach nur ausgegeben, ohne Adressat, ohne Schüler. Und auch die wiederholte, durch ein Indefinitpronomen abqualifizierte Lektüre (offensichtlich von Arbeitsblättern) wird ohne grammatikalisches oder gefühltes Subjekt vollzogen: „[...] immer irgendwas vorlesen, lesen [...]“. Die von Lea empfundene bzw. sprachlich stilisierte Absurdität des Lehrerhandelns betont sie durch ihre Wortwahl: Der Lehrer erklärt nicht, sondern er „versucht gerade was zu erklären“. Das impliziert, dass ihm sein Lehrergeschäft nicht gelingt, dass die Aufgabe nicht zu bewältigen sei. Denn in Leas Satzbau sind keine Adressaten für die Erklärungsaktivitäten zu finden, etwa in Form eines Dativobjekts („den Schülern“).

Leas Vorstellungen von Lehrerkompetenzen klingen grotesk (hier in der Reihenfolge des Auftretens): Er muss Computer bedienen, Bilder suchen, Bilder projizieren, etwas an Bildern zeigen, mit einer Gruppe etwas besprechen, mit dem Zeigestock hantieren, erklären, Papier verteilen. Ist das ein Basisschema für Bildbetrachtungen im Kunstunterricht, so wie es Lea empfindet?

Zusammengefasst: Dem Lehrer ging es in der Unterrichtsstunde um die Rezeption eines Kunstwerks, bzw. um den Umgang mit einer Reproduktion einer Plastik, der „Bronzefrau Nr. 6“. Lea zeichnet jedoch in ihrer Charakterisierung der Rolle des Lehrers eine Art Spottbild: Sie charakterisiert den Lehrer als grotesken Roboter; dabei schildert sie, zugespitzt gesagt, den von ihr als typisch stilisierten Modus der Bildrezeption („Theoriestunde“) im Unterricht von Herrn Weber als leerlaufendes Ritual, bei dem konkrete Adressaten der Unterrichtsaktivitäten verloren gegangen sind.

4.2.10 „typisch“ (Lea+Unterricht): wieder, immer, nie, alle, jede, man

Lea variiert dreimal in sehr ähnlicher Weise die Formulierung des Hauptanliegens ihrer Fotoaufnahmen am Beginn des Interviews; das Wort „typisch“ greift die Schülerin im Interview dann noch zweimal auf (IF20.6., Zeilen 45, 76):

- „[...] damit man mal so ne typische Situation sieht bei uns im Kunstunterricht.“ (IF20.6., Zeilen 6-7)
- „Und – ähm – das dürfte auch so ne typische Unterrichtssituation darstellen.“ (IF20.6., Zeilen 16-17)
- „Äh, das ist auch eine typische Situation bei uns im Unterricht.“ (IF20.6., Zeilen 29-30)

Lea betont im Laufe des Interviews semantisch immer wieder Regelmäßigkeiten und Allgemeingültigkeiten: Das Adverb „wieder“ benutzt sie viermal im Interview (IF20.6., Zeilen 73 (zweimal), 79, 181). Sie sagt zehnmal „immer“ (IF20.6., Zeilen 34, 59, 99, 106, 122, 123, 125, 154, 169, 180), zusätzlich als Gegenbegriff einmal „nie“ (IF20.6.,

Zeile 95). Das drückt eine Generalisierung mit absolutem Anspruch aus. Über „alle“ oder „alles“ redet sie sechsmal (IF20.6., Zeilen 101, 108, 131, 135, 142, 165). Sie meint viermal „jede“ (IF20.6., Zeilen 59, 106, 179 (zweimal)). 15-mal bildet Lea Sätze mit „man“, was verallgemeinernd klingt, weil so im Sprachgebrauch die Nennung konkreter Akteure vermieden wird (IF20.6., Zeilen 6, 10, 13, 17, 34, 51, 84, 93, 95, 134, 135, 143, 157, 163, 169).

Diese sprachliche Betonung von Allgemeingültigkeit ist deshalb so auffällig, weil Lea ja Fotografien aus einem sehr konkreten Zusammenhang erläutert. Man könnte denken, die besondere kommunikative Stärke von Fotografien bestünde in der Dokumentation von Dingen und Sachverhalten, die genau identifizierbar und anschaulich fassbar sind, die sehr konkret in Raum und Zeit eingebunden gezeigt werden können, etwa im folgenden Sinne: *„Das Foto zeigt den Tisch, als er noch 1982 bei Oma Richter in der Küche stand.“* Worte dagegen generalisieren abstrakt und es bereitet sprachlich einen sehr hohen Aufwand, bezeichnende und besondere Einzelheiten zu beschreiben: *„Der Tisch ist schön.“* (Welche Farbe hat er, aus welchem Material ist er denn? Wie groß ist er? Wo sitzt der Kratzer auf der Tischplatte genau? Usw.) Lea will mit vielen der Fotos eher das exemplarisch Allgemeingültige zeigen, und das betont sie bei der Erläuterung der Aufnahmen in ihrem Sprachgebrauch.

Der Hang zur Verallgemeinerung und Generalisierung ist vielleicht auch Teil von Leas Habitus und Persönlichkeit. Hier könnte man sich fragen, ob eine dementsprechende Darstellungsabsicht nicht dazu geführt haben könnte, dass sie beim Fotografieren tendenziell eher nach Situationen im Kunstunterricht am 20.6. gesucht hat, die ihren inneren Bildern von Unterricht entsprachen. Man könnte den Verdacht entwickeln, Lea hätte sich aus diesem Grund wenig von ihren Beobachtungen des aktuellen Geschehens beim Fotografieren leiten lassen. Auch das müsste man im Vergleich mit ihren Fotos untersuchen.

4.2.11 „Ja“ als Antwort auf ungestellte Fragen?

Wie beginnt nun die Erläuterung der zweiten Aufnahme der Fotosequenz?

„I: Okidokie. Weiter. Bild Nummer zwei.

Lea: Ja, da sieht man ja drei von uns. Die zeigen ja auf eine bestimmte Zeile. Und äh das sah ziemlich interessant aus, weil die da so beschäftigt aussehen. Und – ähm – das dürfte auch so ne typische Unterrichtssituation darstellen. Weil man sich ja [...]“ (IF20.6., Zeilen 12-17)

Der Interviewer gibt sich wieder betont jugendlich; er lobt Lea und beendet damit die Betrachtung des ersten Fotos ohne Nachfrage. Elliptisch fordert er in parataktischem Gestammel Lea dazu auf, fast schon im Telegrammstil mit Kasernenton, das zweite Bild zu zeigen bzw. zu erläutern.

Wieso beginnt Lea ihre Äußerung schon wieder mit „Ja“? Sie sagt in jedem ihrer ersten 15 Redeäußerungen mindestens einmal „Ja“, bei den ersten sechs Äußerungen steht es fünfmal an erster Stelle, einmal an zweiter nach einem „Äh“ (IF20.6., Zeile 21).

Normalerweise leitet ein „Ja“ eine Antwort-Äußerung ein, die einer Frage des Gesprächspartners folgt. In diesem Sinne hat es seine Logik, wenn Lea gehäuft „Ja“ sagt: Wahrscheinlich versteht sie die Präsentation jedes neuen Fotos in dieser Situation grundsätzlich als implizit gestellte Fragen bzw. Aufforderung in etwa folgendem Sinne:

„Du hast doch dieses Foto gemacht? Warum hast du das Bild fotografiert? Erzähle!“ „Ja, ich habe die Aufnahme gemacht, weil ...“ Wenn Lea also eine Äußerung mit „Ja“ einleitet, gibt sie eine Antwort auf eine ungestellte Frage; die Frage wird nicht mehr explizit gestellt, weil es nicht nötig ist, da im Gespräch schon ein spezifischer kommunikativer Modus des Umgangs mit den Fotos etabliert wurde.

An einer anderen Stelle des Interviews sagt Lea etwa, genau im oben beschriebenen Sinne: „Ja, das hab ich fotografiert, weil das [...]“ (IF20.6., Zeilen 75-76)

Wahrscheinlich sind solche Formulierungen auch Ausdruck von kommunikativen Gewohnheiten im Umgang mit Fotos: Das Zeigen von Bildern versteht sich immer auch als Teil der Antwort auf die (ungestellte) Frage des Betrachters: „Warum zeigt mir der Präsentierende jetzt dieses Bild, was ist die kommunikative Absicht, der Sinn dahinter? Warum ist das Bild gemacht worden?“ Die Antwort des Präsentierenden beginnt dann relativ zwangsläufig mit Aussagesätzen wie: „Ich zeige das Bild, weil ...“ In den Fällen, in denen die Person, welche die Bilder präsentiert, auch selbst der Fotograf (oder allgemeiner der Produzent) der Bilder gewesen ist, spitzt sich die Frage zu: „Warum zeigt mir der Bildermacher jetzt dieses Bild, was ist die kommunikative Absicht, der Sinn dahinter? Warum hat er das Bild gemacht?“ Die Antwort des präsentierenden Bildautors beginnt dann relativ zwangsläufig mit Aussagesätzen wie: „Ich habe das Bild, welches ich dir zeige, gemacht, weil ...“

Es bleibt zu untersuchen, ob solche impliziten kommunikativen Abläufe im alltäglichen Umgang mit Bildern gebräuchlich und geläufig sind.

4.2.12 Leas Unterrichtsbild: So-tun-als-ob-man-fleißig-wäre

„[...] da sieht man ja drei von uns. Die zeigen ja auf [...]“ (IF20.6., Zeile 13)

Es häufen sich deiktische Zeigeformulierungen, was, wie schon angedeutet, in der Struktur der Bildbetrachtungs-Situation zwischen Interviewer und Lea liegt („da sieht“, „Die zeigen“). Lea betrachtet die im Foto aufgenommenen Mitschülerinnen oder Mitschüler als Bestandteil ihrer Gruppenzugehörigkeit („drei von uns“), implizit in Abgrenzung zum Lehrer. Aber auffällig ist, dass Lea die Namen der Mitschülerinnen oder Mitschüler nicht nennt. Im Gegensatz dazu hatte sie beim vorherigen Foto den Lehrer mit Namen identifiziert. Auch das knappe Demonstrativpronomen „Die“, welches auf die drei Schülerinnen oder Schüler hinweist, klingt knapp distanziert. Warum werden diese Mitschülerinnen oder Mitschüler hier sprachlich emotional auf Abstand gehalten?

„Die zeigen ja auf eine bestimmte Zeile. Und äh das sah ziemlich interessant aus, weil die da so beschäftigt aussehen. Und – ähm – das dürfte auch so ne typische Unterrichtssituation darstellen. Weil man sich ja mit irgendwelchen Materialien beschäftigt und [...]“ (IF20.6., Zeilen 13-18)

Warum hat Lea das Bild gemacht? Weil sie eine Unterrichtssituation zeigen wollte, in der Schüler sich typisch verhalten. Im Grunde sagt Lea: Die Mitschüler tun nur so, als ob sie mit Unterrichtsmaterialien beschäftigt wären, und diese schauspielerische Tätigkeit ist das Allgemeingültige daran. Lea fotografierte aus dem Interesse, „weil die da so

beschäftigt aussehen“, nicht weil die da so beschäftigt sind. Das doppelte, in zwei aufeinander folgenden Sätzen vertretene „äh“ klingt wie eine Ironiemarkierung. Vermutlich stockt Lea auch, weil sie sich der Doppelbödigkeit der fotografierten oder besser dargestellten Szene bewusst wird. Man fragt sich doch, warum es betontermäßen „interessant“ aussieht, wenn Schüler im Kunstunterricht auf ein Textblatt zeigen? Die Antwort muss lauten: Weil es zwar sozial erwartet wird, dass Schüler fleißig arbeiten, aber im Grunde ist das in Leas Vorstellung kurios, eben eine eher seltene Ausnahmesituation. Auch der Konjunktiv des Modalverbs („das dürfte“) markiert den ambivalenten Realitätsgehalt der Interview-Aussage über das Foto: Nicht fleißig arbeitende Schüler sind typisch, sondern das So-tun-als-ob-man-fleißig-wäre der Schüler ist das Exemplarische dieses Fotos. In diesem Sinne wertet Lea die Textkopien mit einem pejorativ abschätzigen Indefinitpronomen („irgendwelchen Materialien“) in ihrer Unbestimmtheit als völlig irrelevant ab. Schon bei der ersten Erwähnung ignoriert die Gymnasiastin die Textkopien mit einer vagen Formulierung: „Die zeigen ja auf eine bestimmte Zeile.“ Später muss der Interviewer das konkretisieren: „[...] das [...] Arbeitsblatt von der vorherigen Stunde, da mit dem Zadkine oder so etwas, oder Henry Moore [...].“ (IF20.6., Zeilen 24-26)

Man kann diese Interviewstelle nicht nur als Aussage über Unterricht im Allgemeinen oder Kunstunterricht im Besonderen begreifen; des Weiteren signalisiert sich hier auch eine Aussage über den in der Schule geläufigen kommunikativen Umgang mit Bildern: Lea entwertet hier die schulische Praxis des beliebigen Gebrauchs von Textkopien, auf denen Kunstwerke erläutert werden, erheblich.

Im Folgenden enttarnt der Interviewer, dass Lea das Foto mit posierenden Schülern inszeniert hat:

„I: Also du hast denen gesagt, die sollen dahin zeigen, ne?
Lea: Äh, ja.“

I: Das ist also (.) gestellt, sozusagen.

Lea: Ja, ich hab denen (...) Das ist gestellt, genau.“

(IF20.6., Zeilen 19-23)

Hier führt sich der Interviewer ein bisschen wie ein Verhörer auf, der ein Geständnis erwirken will, indem er auf ein zögerliches „Äh, ja“ (IF20.6., Zeile 21) mit einer Reformulierung nachhakt. Bei der Antwort auf diese insistierende Äußerung bricht Lea mitten im Satz ab. Sie wirkt verdutzt, dann wiederholt sie die Worte des Verhörers und gesteht. Diese Klärung war dem Interviewer sehr wichtig; denn so fordernd wird er sich im weiteren Verlauf des Interviews gegenüber Lea und ihren Bilderläuterungen nicht mehr verhalten. Er wird nicht mehr einen so starken inhaltlichen Impuls formulieren. Lea betont anschließend noch einmal, dass es ihr auf eine typische Situation im Foto angekommen sei (IF20.6., Zeile 29). Und hatte sie vorher eine Gruppe Mitschüler präsentiert, die fleißig Lernende darstellen, zeigt sie nun im Gegensatz dazu die Schüler, die sich im Sinne einer schulischen Lernhaltung betont unambitioniert inszenieren.

4.2.13 Leas Unterrichtsbild: Rezeptionsverhalten definiert Rollenzugehörigkeiten

Zuspitzend zusammenfassende Gegenüberstellungen sind für Lea charakteristisch, sowohl im Sprachduktus als auch im Erleben von Unterricht:

„Die melden sich die auch jede Stunde und sind auch immer interessiert und stellen Fragen und antworten, und bringen sich ein, und melden sich und alles Mögliche. Und die linke Seite nicht unbedingt.“ (IF20.6., Zeilen 105-109)

„Also die, die Gruppen, man sieht ja, dass die Gruppen sich zusammensetzen, hier welche, die mitmachen, hier die, die nicht unbedingt hier am Unterricht teilnehmen, aber an was anderem eventuell. Und hinten die Schläfer, die eigentlich gar nicht hier sind, nur eben physisch.“ (IF20.6., Zeilen 156-162)

Vorläufig soll hier weniger von Interesse sein, wie Lea die von ihr thematisierten Gruppen genau definiert; signifikant für ihre Wahrnehmung von Unterricht und dem Erleben von Rezeptionssituationen (mit Kunst) ist aber, wie intensiv ihre Beobachtung den Unterrichts- und Rezeptionsprozess in seiner sozialen Konstruiertheit fokussiert. Das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte erwähnt die Schülerin im ganzen Interview nicht ein Mal. Auch den Begriff „Kunst“ nimmt die Gymnasiastin nur einmal in den Mund, und zwar als Bezeichnung des Unterrichtsfaches (Zeile 211); den Begriff „Kunstunterricht“ gebraucht Lea auch nur zweimal (Zeilen 7, 211). Lea interessiert sich nicht für das spezifisch Künstlerische bzw. den Künstler und seinen Namen.

Dagegen nennt Lea die linke, gelangweilte Schülergruppe im Interview insgesamt 19-mal mit Namen (genauer: Ansgar zweimal, Carin fünfmal, Lara zweimal, Sandra viermal, Tom sechsmal); im bezeichnenden Gegensatz wird die rechte, fleißige Gruppe nur viermal namentlich benannt (einmal Sylvana, viermal Tessi, einmal Katja); Herr Weber wird von Lea immerhin elfmal mit seinem Namen gewürdigt. Leas Wahrnehmungsfokus pendelt abwechselnd zwischen diesen drei Gruppierungen. Die Häufigkeit der individuellen Namensnennungen illustriert die Wichtigkeit der Rolle, die Lea den einzelnen Personen jeweils als Gruppenmitglied einräumt.

Das signalisiert zusammengefasst, dass für Lea eher der Unterricht in seiner sozialen Konstruktion und seinen konkreten Akteuren von Relevanz ist. In den Worten der Schülerin wird deutlich, dass das Verhalten im Unterricht bzw. in der Situation der Bildrezeption Rollenzugehörigkeiten definiert, also etwa im Sinne von „welche, die mitmachen“, „die, die nicht unbedingt hier am Unterricht teilnehmen, aber an was anderem eventuell“, und „die Schläfer“.

4.2.14 Die rechte Seite: „die sitzen alle so gleich“

Die mitlaufende Wertung oder Abwertung durch Namensnennung oder durch Vermeidung der Namensnennung zeigt sich deutlich an folgender Stelle, an der Lea ein einziges Mal die gesamte rechte (und als recht fleißig charakterisierte) Gruppe mit Namen vorstellt. Dabei macht sie sich dann aber sofort über die blonden Haare von Tessi (in Anspielung auf die „Blondinenwitze“) lustig:

„Lea: Da sitzen ja Sylvana, Katja und Tessi.

I: Hmhm.

Lea: Tessi ganz blond da. Ne, sie hier. Öhm, ja.“ (IF20.6., Zeilen 56-58)

Als die drei Fleißigen in ihrer Körpersprache auf einem Foto präsentiert werden, bleiben die Mädchen in Leas Erläuterung namenlos, so dass sie gesichtslos wie Roboter wirken: „Wie gesagt, die sitzen alle so gleich. Auch mit den Armen. Sieht man dann hier. Die haben alle die Arme irgendwie angewinkelt unterm Tisch. Vielleicht haben sie sich abgesprochen, ich weiß auch nicht. Die sehen so ordentlich aus, wenn die so sitzen. {lacht}“ (IF20.6., Zeilen 142-147)

Den Unterrichtszusammenhang zu diesem Foto will oder kann Lea nicht mehr erläutern, etwa worüber gesprochen wurde. Die Gymnasiastin hat die Unterrichtsstunde offensichtlich primär visuell erlebt: Von auditiv Wahrgenommenem, etwa Gesagtem, schildert sie im Verlauf des Interviews nichts Konkretes; ihre Wahrnehmung war offensichtlich durch den Auftrag zu fotografieren primär auf den Sehsinn kanalisiert. In Leas Augen wirken die Schülerinnen visuell wie gleichgeschaltet. Die Fotografin witzelt über die ähnlichen Körperhaltungen auf der Aufnahme. Dass die Fotos möglicherweise eine gesteigerte, gemeinsame „Aufmerksamkeit“, „unmittelbares Erleben der Wahrnehmung; Offenheit und Neugier; Versunkensein im Augenblick“, „emotionales Involviertsein; Genuss der Wahrnehmung selbst; Freude, Spaß“ (Peez 2005a, S. 14-15) in der Betrachtung eines Kunstwerks andeuten könnte, verschweigt Lea, oder ihr kommt es erst gar nicht in den Sinn.

Die zweite Form der sprachlichen Abwertung korrespondiert mit der Vermeidung der Namensnennung: Die als fleißig charakterisierten Mitschülerinnen werden häufig nur mit einem distanzierten Demonstrativpronomen markiert: „[...] die sitzen [...] Die haben alle [...] haben sie [...] Die sehen [...], wenn die [...].“ (IF20.6., Zeilen 142-147) Oder Sylvana, Katja und Tessi werden oft in Form von Ellipsen sprachlich einfach weggelassen, in Sätzen ohne Subjekt:

„Die rechte Seite, ähm, ja, ist die Seite, die immer am Unterricht mitmacht. Und sehr begeistert ist.“ (IF20.6., Zeilen 98-100)

„Wie gesagt, die sitzen alle so gleich. Auch mit den Armen. Sieht man dann hier.“ (IF20.6., Zeilen 142-143)

4.2.15 Die linke Seite: „hört nämlich nicht zu“

Während die fleißige rechte Seite der Schüler beispielsweise mit typisch schulischen Attributen wie Arbeitsblättern charakterisiert wird, wählt Lea für die linke Gruppe bei ihrer Einführung im Interview ein anderes Requisit:

„Äh, das ist auch eine typische Situation bei uns im Unterricht. Ja dass Carin –

I: Ja, sag ruhig immer die Namen. Gut.

Lea: Die Carin hört nämlich nicht zu. Die ist auch sehr gelassen. Und äh, ihren Motorradhelm hat die auch immer dabei. Musste man natürlich auch darauf kriegen. Ja, die fährt nämlich immer Motorrad, deshalb hab ich auch das daraufgemacht.“ (IF20.6., Zeilen 29-36)

Die braven Schülerinnen sind durch körpersprachliche Konformitivität und kollektive schulische Aktivitäten markiert. Die linke Seite der Schülerschaft ist dagegen unverkrampft („gelassen“) und unaufmerksam, durch Leas Wahl der fotografierten

Attribute immer in Bewegung, etwa abzulesen an einem Motorradhelm. Der Helm auf dem Foto bildet in der Formulierung Leas (in einer wohl unfreiwilligen Metapher) eine Art Sahnhäubchen, also den besonderen Schmuck auf einer Torte: „deshalb hab ich auch das daraufgemacht.“

Das Schmücken der Schülerschaft der linken Seite stellt eine Form der indirekten sprachlichen Selbstcharakterisierung Leas dar: „Dann haben wir die Sandra geschmückt, wie einen Tannenbaum. Mit so einem Geschenkband.“ (IF20.6., Zeilen 182-183) Die Mitschüler, die Lea besonders mag, werden also besonders gewürdigt. In der auf dem Foto abgebildeten Situation werden sie durch Schmuckband ausgezeichnet (vgl. Leas Fotosequenz vom 20.6.), in der Erläuterung der Fotos durch den einzigen sprachlichen Vergleich des Interviews mit wie: „wie einen Tannenbaum.“ (IF20.6., Zeilen 182-183) Das drückt eine besonders hohe Identifikation Leas mit dieser Schülergruppe aus.

Fazit: Wie der Unterricht oder etwa das Unterrichtsgespräch verlaufen sind, thematisiert Lea nur indirekt; denn die jeweiligen Akteure charakterisiert die Schülerin jeweils nur als Vertreter der von ihr kategorisierten Gruppierungen in ihren Besonderheiten (durch Attribute wie Arbeitsblätter oder Motorradhelm). Das soziale Setting steht für Lea im Zentrum der Wahrnehmung, nicht das verhandelte Thema der Unterrichtsstunde, etwa in Form der „Bronzefrau Nr. 6“. Für Lea variiert der Umgang mit Bildern je nach Habitus: Lässig individuelle Schüler beteiligen sich nicht direkt am Unterrichtsgeschehen, eher ambitioniert mitarbeitende Schüler fallen der Fotografin als Gruppierung durch die Parallelisierung ihrer Körperhaltungen auf und der Lehrer agiert wie eine Maschine mit Zeigestock.

4.2.16 Carins Bruch des habituellen Ehrenkodex

Lea beschreibt in fünf Sätzen den Grund für die Aufnahme mit Carin (vgl. Leas Fotosequenz vom 20.6., Foto 10); die Fotografin schildert ihre Wahrnehmung: „Und ähm ... ja. Hier hat die Carin irgendwas erklärt. Deshalb sind da auch so komische Handbewegungen. Sieht sehr komisch aus. Und ähm (.) ja (.) warum ich das geschossen hab, äh, weil die Carin auch mal was erklärt hat {lacht}. Ups. {lacht}“ (IF20.6., Zeilen 87-91)

Wie für Lea offensichtlich auf dem Foto zu sehen ist, hat Carin „irgendwas erklärt“ und dabei merkwürdige Gesten mit der Hand gemacht. Lea nennt den visuellen Eindruck der Geste zweimal „komisch“. Aus dem Kontextwissen (teilnehmende Beobachtung vom 20.6.06, Zeilen 176-179) erschließt sich, dass auch dem außenstehenden Beobachter solche Gesten in dieser Unterrichtsphase aufgefallen sind. Vielleicht hat Carin hier Formmerkmale der „Bronzefrau Nr. 6“ mit Hand und Arm bewusst oder unbewusst nachempfunden (vgl. Leas Fotosequenz vom 20.6., Foto 10). Die Komik der Situation besteht für Lea in Folgendem: Lea hat in vorherigen Kunststunden die Erfahrung gemacht, dass Carin sich normalerweise am Unterricht nicht oder nur unambitioniert beteiligt. Da Carin offensichtlich eine prototypische Vertreterin der linken, lässigen Schüler ist, wäre zu erwarten gewesen, dass sie sich in dieser aktuellen Stunde (vom 20.6.) auch nicht am Unterrichtsgespräch beteiligen würde. Aber wider Erwarten arbeitet Carin im Unterricht mit und ist sogar körperlich involviert (etwa durch ihre Gesten). Das erstaunt Lea; sie findet das witzig. In anderen Worten: Die Beobachtung von

Carins Aktivitäten empfindet Lea bemerkenswert und sie ist beeindruckt: Lea hat laut ihren eigenen Worten deshalb dieses Foto von Carin aufgenommen, um die Besonderheit, dass Carin mitarbeitet, zu dokumentieren.

Der vierte Satz hat einen kuriosen Beiklang: Isoliert man den Satz und streicht das Demonstrativpronomen „das“, welches elliptisch „das Foto mit Carin“ meint, bekommt der Satz eine völlig andere Bedeutung: Lea hat ihre Mitschülerin Carin erschossen, als Strafe weil Carin als Vertreterin der lässigen Schülerschaft sich am Unterricht beteiligt hat:

„Und ähm (.) ja (.) warum ich [~~das~~] geschossen hab, äh, weil die Carin auch mal was erklärt hat {lacht}. Ups.“ (IF20.6., Zeilen 87-91)

Gewissermaßen hat Carin den Ehrenkodex der linken (schulisch eher unambitionierten) Seite gebrochen. Damit steht Carins Verhalten in Zusammenhang mit Äußerungen von Lea, in welchen sie den Habitus der linken, lässigen Schüler beschreibt; über Tom sagt sie beispielsweise:

„Und äh, so sitzt er eigentlich jede Stunde da ohne etwas zu sagen und ohne sich zu beteiligen. Und, ja wie gesagt, sehr, sehr extrem lustvoll. Das ist natürlich ironisch [...].“ (IF20.6., Zeilen 47-50)

Zu Toms Verhalten in Unterrichts- und Rezeptionssituationen, so wie Lea es beschreibt, steht Carins aktuelles Verhalten im schärfsten Gegensatz. Auch deshalb markieren die fünf Sätze Leas eine besonders intensive Wahrnehmungserfahrung. Die Schülerin hat diese Sätze auch in einem anderen Erzählmodus geäußert: Normalerweise betont Lea permanent das Typische ihrer Aufnahmen. An dieser Stelle unterläuft ihr es, dass sie eine Besonderheit schildert, obwohl sie ja dreimal bekräftigt hat, dass es ihr darum geht, dass „[...] man mal so ne typische Situation sieht bei uns im Kunstunterricht.“ (IF20.6., Zeilen 6-7)

4.2.17 Ästhetische Erfahrung bei Leas Äußerungen zu Foto 10?

Hat Lea beim Fotografieren eine ästhetische Erfahrung gemacht? Zur Beantwortung dieser Frage greife ich auf die „Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung“ zurück, wie sie Georg Peez benennt (Peez 2005a, S. 14-15).

- Lea ist die „Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken“ (Peez 2005a, S. 14) anzumerken: a) Sie hat die Situation mit Carins Handbewegungen fotografiert b) In der Erläuterung des Fotos betont sie die Besonderheit der Beobachtung durch das wiederholt gebrauchte Adjektiv „komisch“: „[...] sind da auch so komische Handbewegungen. Sieht sehr komisch aus.“ (IF20.6., Zeilen 88-89)
- Sowohl in der Situation des Fotografierens als auch bei der verbalen Erläuterung kann man davon sprechen, dass bei Lea ein „unmittelbares Erleben der Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 14) rekonstruierbar ist: Lea musste reflexartig den Auslöser der Digitalkamera bedienen, um die zeitlich kurze Bewegung überhaupt im Bild festhalten zu können (vgl. Leas Fotosequenz vom 20.6., Foto 10). Im Interview betont sie die Komik (IF20.6., Zeilen 88-89) und lacht über die sich durch das Bild vermittelnde Witzigkeit (IF20.6., Zeile 91); über Humor denkt man nicht nach, man lacht unmittelbar oder lässt es.

- Lea zeigt „Offenheit und Neugier“ (Peez 2005a, S. 14); ansonsten hätte sie gar nicht die auffälligen „Handbewegungen“ (IF20.6., Zeile 89) der Mitschülerin Carin registriert. Eine kurze Geste wird ja tendenziell eher als eine Randerscheinung einer Unterrichtssituation wahrgenommen.
- Ihre „Versunkenheit im Augenblick“ (Peez 2005a, S. 15) wird im spontanen Akt des Fotografierens eines außergewöhnlichen Motivs und im Interview in der Wiederholung des Worts „komisch“ (IF20.6., Zeilen 88-89) signifikant.
- Ihr „emotionales Involviertsein“ (Peez 2005a, S. 15) markiert sich in der Entscheidung, das Gesehene zu fotografieren. In der Interviewsituation zeigt es sich beispielsweise in ihrem Lachen (IF20.6., Zeile 91).
- Sie beweist „Genuss der Wahrnehmung selbst“ (Peez 2005a, S. 15), da sie das Erleben des Moments würdigt, indem sie das Gesehene mit einem Foto dokumentiert. Im Interview gefällt es Lea offensichtlich, das Bild zu sehen, da sie es fröhlich erläutert.
- In diesem Sinne sind Leas „Freude, Spaß“ (Peez 2005a, S. 15) offensichtlich.
- Sie demonstriert mit der Aufnahme des überraschenden Fotomotivs „Individualität von Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 15).
- Es kommt im Rahmen des Interviews zu einer nachlaufenden „Reflexion über die eigene Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 15), da Lea ja ihre Motive für die Aufnahme in Worte fasst.
- Im befreienden Lachen (IF20.6., Zeile 91) offenbart sich: „Reflexion bewirkt die nötige Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zum Abschluss der ästhetischen Erfahrung“ (Peez 2005a, S. 15). Nach dem Lachen zeigt Lea das nächste von ihr gemachte Foto mit „Ansgar und Tom“ (IF20.6., Zeilen 91-92).
- „Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt“ (Peez 2005a, S. 15): Lea vergleicht Carins Mitarbeitsverhalten in vorherigen Stunden mit der aktuellen Situation; die Diskrepanz ist für Lea überraschend: „Und ähm (.) ja (.) warum ich das geschossen hab, äh, weil die Carin auch mal was erklärt hat {lacht}.“ (IF20.6., Zeilen 89-91)
- „Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion“ (Peez 2005a, S. 15): Lea fotografiert die Situation (vgl. Leas Fotosequenz vom 20.6., Foto 10).
- „Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte (kommunikativer Aspekt)“ (Peez 2005a, S. 15): Lea berichtet ausführlich von der Aufnahmesituation (IF20.6., Zeilen 87-91).

In diesem Sinne hat Lea zwar keine ästhetische Erfahrung direkt mit der „Bronzefrau Nr. 6“ gemacht; aber als die fotografierende Lea ihre Mitschülerin beobachtet hat, wie Carin sich die „Bronzefrau Nr. 6“ körpersprachlich und verbal angeeignet hat, da hat Lea wahrscheinlich (überraschenderweise) eine ästhetische Erfahrung gemacht.

Kritisch ist allerdings Folgendes zu diskutieren:

1. Streng genommen agiert Lea im Rahmen einer Art Laborsituation: Ihre Wahrnehmung wird vorrangig durch den Gebrauch der digitalen Fotokamera stimuliert. Der Impuls für den Gebrauch der Kamera bestand darin, dass der Unterricht Teil einer wissenschaftlichen Forschung wurde. Deshalb war das ansonsten in Unterrichtssituationen nicht gestattete Fotografieren einmal erlaubt, sogar erwünscht. Die Forschungssituation hat den beobachteten

Untersuchungsgegenstand, also den Kunstunterricht, verändert. Aber: Trotzdem handelte es sich um eine sehr alltagsnahe Unterrichtssituation, die sich dokumentiert hat. Sowohl Unterrichtssituation als auch Auswertungsverfahren waren ergebnisoffen strukturiert. Man könnte sogar sagen: Der Unterricht hat sich durch die Beobachtungssituation nicht grundlegend in seiner Struktur verändert, sondern nur in seiner Erscheinungsform zugespitzt. So könnte man im Sinne des Verfahrens „Krisenexperiment“ (Flick/Kardorff/Steinke 2004, S. 59) argumentieren: Weil Lea in eine für sie neue Situation gebracht wurde (Erlaubnis bzw. Appell im Unterricht zu fotografieren), hat die Schülerin verstärkt auf ihr bekannte Verhaltensrituale zurückgegriffen. In diesem Sinne agierte Lea in dieser zugespitzten Situation besonders „normal“ und typisch.

2. Alle in der Gruppe, in der sich Lea bewegt, beschäftigen sich (mehr oder weniger) mit der „Bronzefrau Nr. 6“, nur Lea nicht. Deshalb ist sie im Grunde allein, ihre Wahrnehmung ist anders fokussiert als die ihrer Mitschüler. Aber: Sind Erfahrungsprozesse nicht immer individuell akzentuiert?
3. Die ästhetische Erfahrung, die sich bei Lea manifestiert haben könnte, ist nicht primär im Bereich der Rezeption von Kunst und Bildern, sondern im Bereich der Produktion von Bildern, in diesem Fall der Anfertigung von Fotografien, anzusiedeln. Aber: a) Der Auftrag zu fotografieren war in der konkreten Situation eindeutig in Richtung eines dokumentarischen Handelns intendiert. Der Appell zu fotografieren war eindeutig nicht als künstlerisch-praktische Aufgabe im Rahmen von Kunstunterricht zu verstehen. Allerdings hat Lea den Auftrag zu fotografieren an einigen Stellen recht offen gefüllt, was aber für die Untersuchung wohl eher als Gewinn als ein Verlust zu bewerten ist. b) Es wäre naiv zu glauben, Rezeptionsprozesse seien als passive Prozesse zu verstehen. Rezeptionsprozesse bestehen hochgradig aus aktiven mentalen Konstruktionsleistungen (Michel 2006, S. 142, 153; Klotz 2007, S. 78). In diesem Sinne bilden die Fotos Leas als Dokumente in einer Art Analogie einen Rezeptionsprozess der Unterrichtssituation ab.

An dieser Stelle ist anzumerken: Ästhetische Erfahrungen lassen sich im Bereich der Produktion von Gestaltungen tendenziell leichter rekonstruieren als in Rezeptionsprozessen. Denn es liegt in der Natur der Sache, dass in gestalterischen Prozessen innere Erfahrungsprozesse zu greifbaren Artefakten gerinnen, die sich als Dokumente erforschen lassen. Rezeptionsprozesse, wie beispielsweise die Bildbetrachtung im Kunstunterricht, hinterlassen nur dann Spuren als greifbare Dokumente, wenn sie

- a) als Rezeptionsprozesse selbst produzierende Eigenschaften erlangen (etwa im Modus von schriftlichen Perzepten der Wahrnehmenden, Fotoaufnahmen, Skizzen, Sprechhandlungen (Gespräche und Unterrichtsgespräche als eigene Form der Produktion)),
- b) in ihren aktuellen Äußerungsformen (Sprache, Körpersprache) dokumentiert werden (z.B. durch Verschriftlichung von Unterricht und Unterrichtsgesprächen, Fotoaufnahmen, Videomitschnitten),
- c) so dokumentiert werden, dass im Nachhinein die Akteure befragt werden (Interviews als Dokumente).

4.2.18 Leas Lehre: Erweiterung des Begriffs Ästhetische Erfahrung?

Was könnten Leas Äußerungen zu ihrem Foto mit Carin in einer exemplarischen Verallgemeinerung bedeuten?

1. Eine ästhetische Erfahrung muss nicht unbedingt eine einsame Erfahrung sein. Sie kann auch im zwischenmenschlichen Kontakt gemacht werden. Das steht in Kontrast zu der oft unhinterfragten Erwartung, ästhetische Erfahrung sei primär eine Erfahrung des Einzelnen: Man muss sich nicht zwei Tage individuell in den Darmstädter Beuys-Block verkriechen, um diesen intensiv erleben zu können (vgl. Selle 1994, S. 19ff („Der Einzelne vor dem Werk“), S. 74ff). Man braucht nicht nachts auf einen hohen Berg zu klettern, um den Sternenhimmel mit gesteigerter Wahrnehmung beobachten zu können (vgl. Oevermann nach Peez 2005a, S. 14).
2. Für eine ästhetische Erfahrung muss die Einbindung in eine Gruppensituation nicht hinderlich sein, sie kann sogar förderlich wirken; besonders wenn der Wahrnehmende im Kontakt zu vertrauten oder ihm persönlich bedeutsamen Menschen tritt.
3. Ästhetische Erfahrungen bedingen nicht primär die Wahrnehmung beispielsweise visueller Phänomene und Objekte. Ästhetische Erfahrungen lassen sich auch im Modus einer sozialen Erfahrung im zwischenmenschlichen Kontakt machen.
4. Es könnte sein, dass die Wahrnehmung im Rahmen eines Rezeptionsprozesses gesteigert wird, wenn der Modus der Rezeption produktive Eigenschaften verliehen bekommt (Gestaltung von Fotos, Skizzen, Formen von gestisch körperlichen Aufführungen, Schriftformen wie beispielsweise Notizen, Sprechhandlungen usw.).

Fazit: Wenn man darin zustimmt, dass Lea am 20.6. mit der fotografischen Aufnahme Carins beim Gestikulieren eine ästhetische Erfahrung gemacht haben sollte, gilt: In einer Bildrezeptionssituation muss nicht unbedingt ein Kunstwerk selbst Auslöser für ästhetische Erfahrungen sein. Der kommunikative, soziale Umgang mit einem Kunstwerk in seiner Eigenwertigkeit (oder auch der Vermittlungsmodus der Inszenierung eines Bildes als spezifische Umgangsweise) kann eine ästhetische Erfahrung auslösen. Wahrscheinlich ist dieses Erkenntnis nicht neu; aber Lea hat es uns gezeigt.

4.3 Rekonstruktion des Unterrichtsgesprächs

4.3.1 Erster Materialdurchgang

Die Äußerungen und Impulse des Lehrers bieten eine Möglichkeit, im ersten Materialdurchgang das Transkript des Unterrichtsgesprächs vom 20.6. zu gliedern: Wie lässt sich der Verlauf des Unterrichts aus seiner Sicht rekonstruieren? Das heißt, welche Unterrichtsschritte signalisiert der Lehrer den Schülern? Der Stundenverlauf könnte in etwa folgendem Stufenschema gefolgt sein:

1. Hinführung (UG20.6., Zeilen 1-25),
2. Beschreibung (erste Ansicht der Plastik der „Bronzefrau Nr. 6“ ab UG20.6., Zeile 26, zweite Ansicht ab Zeile 105),
3. Analyse oder Interpretation (ca. ab UG20.6., Zeile 133, dabei dritte Ansicht der Plastik ab Zeile 165),
4. Kontextualisierung – ein Vernetzen und Vergleichen der „Bronzefrau Nr. 6“ mit den Schülern bekannten Plastiken (ab UG20.6., Zeile 384),
5. Wertung (ab UG20.6., Zeile 458).

Diese Strukturbeschreibung könnte man eine lehrerzentrierte Gliederung des Verlaufs der Stunde nennen; die Schüler könnten die Taktung des Verlaufs ganz anders erlebt haben. Mit dieser Gliederung versuche ich aber nur, der feldspezifischen Prozessstruktur, also der inneren Aufbau-logik der Lehrerhandlungen zu folgen. Das Stufenschema des Lehrers scheint mir auch aus folgendem Grund besonders relevant: An diesem kann man gut kontrastiv herausarbeiten, wie sich die Schüler in Abweichung (oder auch in Übereinstimmung) von diesem tatsächlich verhalten.

Denn es ist auffällig, dass die Schüleräußerungen gar nicht immer in einem deutlichen Kontakt zu den Aufforderungen des Lehrers und seinem Diskursschema stehen. Man hat den Eindruck, teilweise spielen die Schüler ihr eigenes Spiel – wobei der Lehrer oft primär auf das Spiel der Schüler reagiert, anstatt umgekehrt. An manchen Stellen wird das Auseinanderfallen von Lehrererwartungen und Schülerverhalten besonders signifikant: Hier könnten sich speziell die Haltungen und Regeln rekonstruieren lassen, mit denen die Schüler Bilder und Kunstwerke in ihrem Alltagsmodus rezipieren. Vielleicht zeigen sich an diesen Stellen Antworten auf die „Grundfrage der Wissenschaft – ‚Was zum Teufel geht hier eigentlich vor?‘“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, ² 2009, S. 319)

Eine erste Antwort könnte beispielsweise lauten: Der Lehrer hat eine Systematik im Kopf, aber die Schüler halten sich offensichtlich am 20.6. nicht daran. Sie sind vorrangig an subjektiven Anmutungsqualitäten (der „Bronzefrau Nr. 6“) interessiert. Diese subjektiven Eindrücke stehen für die Schüler bei der Rezeption von Kunst im Vordergrund.

Betrachten wir nun den unmittelbaren Beginn der Werkbetrachtung, die Hinführung des Lehrers (UG20.6., Zeilen 1-25).

„Herr Weber: Ups, okay, jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit. So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*. Passt gut ins Thema so, der steht im, äh Museum X. [Ein Museum für zeitgenössische Kunst, J.G.]

Sandra (?): Echt cool. Von was einem ist der?

Herr Weber: X die Figur aufgestellt und die ist von Thomas Schütte. Hat jemand den Namen schon einmal gehört?

Mindestens zwei Mädchen gleichzeitig: Nein.

Herr Weber: Thomas Schütte schon mal gehört?

M: Bitte?

Herr Weber: Thomas Schütte.

M: Ne.

Herr Weber: Die Figur ist von 2001, wenn ich das richtig notiert habe. Also drei Jahre alt.

M: ()

Herr Weber: Was?

Vera: Ach, das ist ja im Museum X!

M: Ja, Vera, haben wir gerade gesagt.

Vera: Oh.

M: Hööööh.

Herr Weber: {lacht} Woran kann man erkennen, dass das im X-Museum ist?

Sandra (?): Ja an den Fenstern.

Herr Weber: Ja.

M: ... Museum X ...“ (UG20.6., Zeilen 1-25)

4.3.2 Bildung einer Betrachtergemeinschaft durch einleitende, performative Äußerung

Herr Weber klärt zu Beginn ein paar äußere Eckdaten: Er stellt die formal-organisatorischen (oder besser institutionellen) Rahmenbedingungen fest („eine halbe Stunde Zeit“). Dann ist ihm eine fachlich-inhaltliche Kontextualisierung wichtig („Torso. Passt gut ins Thema so“). Weiterhin nennt er den Aufstellungsort der Plastik. Auf die (offensichtlich vom Lehrer präsentierte) Abbildung der Plastik reagiert eine Schülerin spontan, emotional und positiv: Sie unterbricht mit ihrer Äußerung den Lehrer („Echt cool.“). Sie fragt nach dem Urheber der Plastik. Der Lehrer antwortet und vergewissert sich, dass niemand den Namen des Künstlers kennt. Es gibt eine weitere spontane Äußerung einer Schülerin: Sie hatte nicht richtig zugehört, jetzt erinnert sie sich aber anhand der Abbildung wieder an das (ihr offenbar bekannte) Museumsgebäude. Eine Mitschülerin weist darauf hin, dass das Museum schon benannt worden sei. Der Lehrer reagiert mit einer Nachfrage: Woran man denn das Museum erkenne? Die Fenster werden benannt.

Herr Weber bettet den Beginn der Betrachtung der Plastik in einen zeitlichen Rahmen ein. Es ist ihm nicht trivial, wie viel Zeit noch für die Rezeption bis zum Stundenende verbleibt. Denn er denkt professionell den Umgang mit der Kunst vom Ende her; Kunstbetrachtung in der Schule ist typischerweise in ein eng begrenztes, konkretes, häufig relativ unverrückbares Hier und Jetzt eingebunden. In gewisser Weise formt Herr Weber mit dieser Feststellung performativ eine zeitlich begrenzte Rezeptionsgemeinschaft: „[...] jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit.“ Mit anderen Worten sagt er, ähnlich wie ein Standesbeamter eine Ehe schließt: „*Hiermit ernenne ich euch zu einer halbstündigen Kunstbetrachtungs-Gemeinschaft (im Rahmen des Kunstunterrichts).*“ Die gemeinsam zu füllende Zeit ist vorläufig das zentrale Merkmal, welches die Schüler im Hier und Jetzt als Gruppe bindet. Grammatikalisch drückt sich die Gruppe in der ersten Person Plural aus.

Zugleich oder nur sehr wenig später wird Herr Weber die Abbildung des Kunstwerks zeigen. Die Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ ist das nächste Ereignis, welches die einzelnen Schüler zu einer Betrachtergemeinschaft zusammenschnüren wird. In diesem Sinne hat die Präsentation eines Kunstwerks (per Beamer, Dia, Overheadprojektor usw.) einen performativen Charakter: Hat es vorher keinen zentralen gemeinsamen Wahrnehmungsfokus gegeben, außer der Person des Lehrers, wird nun durch die Bildpräsentation eine neue, wenn auch zeitlich begrenzte soziale Wirklichkeit geschaffen. Die einzelnen Schüler-Ichs verwandeln sich zu einem Betrachtungs-Wir, welches durch einen gemeinsam rezipierten Gegenstand geeint wird. An dieser Gemeinsamkeit kann jeder Schüler aktiv teilhaben oder sich dieser auch offen oder verdeckt verweigern. Darüber hinaus ist der Gebrauch der ersten Person Plural („wir“) durch den Lehrer hier (wie häufig) natürlich schillernd. Die Formulierung könnte auch als Ausdruck einer gewissen Macht- oder Autoritätsdemonstration (pluralis majestatis) verstanden werden: Im strengen Sinne kann der Lehrer nur ernsthaft für sich bzw. über seine eigene Arbeitszeit sprechen, also müsste er die erste Person Singular gebrauchen (ich). Herr Weber kann hier eigentlich faktisch nicht behaupten, gleichzeitig vollkommen über die Gedanken aller Schüler für die nächsten 30 Minuten verfügen zu können. Andererseits kann der Lehrer wenigstens hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen weitgehend mit der Zustimmung

der Schüler rechnen: Wenigstens hinsichtlich des Zeitpunktes des Stundenschlusses werden die Schüler einverstanden sein. Das drückt sich dann auch in diesem „wir“ (als pluralis auctoris) aus.

Zusammengefasst zeigt sich aber letztlich in der Äußerung „[...] jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit“: Es handelt sich nicht primär um eine triviale Feststellung der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit für die Kunstrezeption. Die Äußerung formt vielmehr im Vollzug („performativ“) die Gruppe der Zuhörer zu einer Betrachtergemeinschaft auf Zeit.

4.3.3 Medienhoheit des Vermittlers gegenüber der Rezipientengruppe

„So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*.“ Hier signalisiert sich in den Worten des Lehrers, dass bei ihm die Hoheit über die Auswahl der Unterrichtsthemen bzw. der zu besprechenden Kunstwerke liegt. Ob Herr Weber diese Tatsache absichtlich betonen will, ist unklar; aber in der Gesamtheit seiner Äußerungen thematisiert sich in dieser Phase der Kunststunde immer wieder beiläufig das formelle Autoritätsgefälle zwischen den Schülern und dem Lehrer.

In der Äußerung zeigt sich auch eine für Kunstrezeptionssituationen typische Struktur: Jeder Vermittler von Kunst (z.B. der Museumsdirektor, der Museumspädagoge, der Autor eines Kunstbuchs, der Galerist, der Kunstlehrer) hat auch deshalb eine Autorität gegenüber der Gruppe der Betrachter, weil er die Macht über die Kunst- bzw. Bilder- (und begleitende Text-)Auswahl hat; der jeweilige Vermittler besitzt strukturell die (natürlich immer relative) Medienhoheit gegenüber den Rezipienten. Das prägt typischerweise in Kunstrezeptionssituationen in der Schule die Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 1981) zwischen Vermittler und den Schülern. Die empfinden dieses Verhältnis oft als ein „Gegenüber“ (das Wort sagt es ja schon: auf der anderen Seite, konfrontativ): „So jetzt zeige ich euch [...].“ Strukturell kann der Vermittler gegenüber der Betrachtergruppe immer einen Schritt voraus sein, weil er ja privilegiert Mittel der Regieführung (durch seine Medienhoheit) in der Hand halten kann. In der Sprache des Sports gesagt: Der Vermittler hat Heimvorteil. Er kann die „Waffen“ der Auseinandersetzung wählen: Schwert oder Dolch? Beamer oder Overheadprojektor? Er kann nicht nur die Regeln des Umgangs mit den Kunstwerken bestimmen. Er ist gleichzeitig auch Schiedsrichter und kann deshalb über die regelgerechte oder nicht regelgerechte Einhaltung der Umgangsregeln bestimmen.

Allerdings muss man einschränkend sagen: Wie sollte es anders sein? Damit ein Kunstvermittler gute Arbeit leisten kann, muss er sich eben vorbereiten und eine Auswahl treffen. Das gehört zu seinen Fürsorgepflichten als professioneller Vermittler gegenüber seinen „Kunden“.

Fazit: Es ist kennzeichnend für den Kunstunterricht, dass der Lehrer neben verbalen auch nonverbale (Bild-)Impulse setzen kann. Diese können zentral die Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schüler strukturieren. Denn der Lehrer besitzt gegenüber den Schülern die Autorität, über den medial vermittelten „Input“ zu entscheiden. Das prägt im Positiven wie im Negativen die Beziehung zu den Schülern. Denn ob er will oder nicht, der Vermittler kann bzw. muss seine Medienhoheit auch zur Gestaltung der (Kunstrezeptions-)Situation nutzen.

4.3.4 Wertungen als Rezeptionseinleitungen

„So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*.“ In dem Satz betont der Lehrer aufwertend den Begriff „*Torso*“, und zwar auf mehrfache Weise: 1. Herr Weber macht vor der Nennung des Begriffs eine bedeutungsschwangere Pause. Das erzeugt beim Zuhörer Spannung und Aufmerksamkeit. 2. Der Lehrer betont den Begriff parasprachlich besonders. Ihm ist das geäußerte Wort also besonders wichtig und das will er den Zuhörern auch mitteilen. 3. Semantisch wechselt er in ein höheres Register: *Torso* ist alltagssprachlich unüblich und gehört zur Fachsprache des Kunsthistorikers. 4. Der Begriff wird auch dadurch geädelt, weil er neben seiner inhaltlichen Bedeutung in dieser Situation nun als herausgehobener Signalebegriff den Beginn des fachlichen Unterrichtsgesprächs einleitet. Motto: *Die informell chaotische Pause ist jetzt vorbei, jetzt wird wissenschaftlich gearbeitet!* 5. Die Attributierung „schön“ unterstreicht zusätzlich die Hochwertigkeit des Begriffs.

Warum äußert der Lehrer den Begriff so herausgehoben? Durch den Gebrauch des Begriffs „*Torso*“ aus dem Kunstlehrerjargon versucht Herr Weber den spezifisch fachlichen Anspruch des Unterrichts zu gewährleisten. Dieses Phänomen wird sich (als ein Subthema der Lehreräußerungen) noch wiederholen, wie noch zu zeigen sein wird. Herr Weber baut in gewisser Weise eine hierarchische Struktur gegenüber den Schülern auf, indem er seine Professionalität und sein Fachwissen als Kunstlehrer andeutet: Seine Ausdrucksweise ist hier gewählt fachsprachlich, was seine eigene Kompetenz unterstreicht. Später wiederholt sich dieser Habitus des Lehrers: Herr Weber wird sich im Folgenden bei den Schülern versichern, dass nur er als Lehrer, aber nicht die Schüler den Namens des Bildhauers Thomas Schütte kennen; er nennt zusätzlich den Aufstellungsort der Plastik. Das könnte man alles als Redezüge bezeichnen, die den Wissensvorsprung des Sprechers gegenüber seinen Zuhörern signalisieren sollen.

„Passt gut ins Thema“: Der Lehrer kommentiert hier (aufwertend) die Auswahl und die Präsentation der Plastik der „Bronzefrau Nr. 6“ in Beziehung zur Unterrichtsreihe „*Torso*“. Wir wissen natürlich, dass Herr Weber im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes gebeten wurde, die „Bronzefrau Nr. 6“ im Unterricht zu besprechen. Deshalb deutet der Lehrer hier vielleicht eine Diskussion an, ob die Besprechung der Plastik in den Zusammenhang der Unterrichtsreihe passt. Aber die Frage, ob ein Werk in die Abfolge einer Unterrichtsreihe passt oder nicht, stellt sich Lehrern häufig. Warum also kommentiert sich der Lehrer selbst? Weil es zur Alltagserfahrung oder aber zum Erwartungshorizont von Herrn Weber gehört, dass bei der Rezeption von Kunst Fragen der Wertung immer angeschnitten werden. Die typisch schulische Wortwahl unterstreicht diese These: Die Plastik eignet sich „gut“ für das Thema, nicht „sehr gut“ oder „mangelhaft“.

Fazit: Die wertende Formulierung des Lehrers in der Hinführung zur Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ ist signifikant; es deutet sich an, dass Kunstrezeptionssituationen für die Akteure per se an Wertungsfragen gekoppelt zu sein scheinen.

4.3.5 „Echt cool.“ Fachsprache vs. Jugendsprache

Und auch die erste Äußerung einer Schülerin bei der Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ ist wertend: „Echt cool. Von was einem ist der?“ Die Schüleräußerung klingt positiv, emotional, neugierig. Die Rezeption des Kunstwerks wird also verbal sofort von einer (hier positiven) Wertung eingeleitet und durch das „Echt“ aufgewertet. Die

Rezeption auf Schülerseite wird nicht durch eine Beschreibung, Feststellung oder Vergleichbarem eröffnet, sondern durch eine subjektive Meinungsäußerung, die mit einem irgendwie gearteten Meinungsbildungsprozess einhergegangen sein muss. In meinen Augen ist das eine zentrale Beobachtung hinsichtlich meiner Fragestellung dieser Untersuchung: Rezeptionssituationen haben Strukturähnlichkeiten mit Bewertungssituationen.

„Echt cool“ impliziert, dass es auch im Horizont der Akteurin gelegen haben könnte, sich gegebenenfalls auch „un-Echt“ zu äußern. Durch das erste geäußerte Wort in Reaktion auf die Bildpräsentation durch den Lehrer gewinnt man den Eindruck, dass Schüler Rezeptionssituationen u. a. spielerisch auffassen könnten. Und dabei kann es als Schülerakteur ein sehr relevantes Problem sein, zu entscheiden, ob man ehrlich oder unehrlich bei der Rezeptionskommunikation mitspielen will.

Aber: „Echt cool.“ In der Wortwahl der Schülerin ist die Plastik also ungelogen beeindruckend. Folglich kann sich die Schülerin auch ungespielt ehrlich, unverlogen äußern, nicht ironisch - im Gegensatz zu anderen, vergleichbaren Rezeptionssituationen?

An dieser Stelle der Kunstkommunikation kontrastieren Sprachebenen: Während der Lehrer sich bemüht, fachsprachlich präzise Begriffe aus dem Kunstjargon zu benutzen, fällt die Schüleräußerung durch ihre schnoddrige Jugendsprachlichkeit auf: Semantisch in der Wortwahl („Echt cool“ anstatt „sehr beeindruckend“, „Von was einem ist der?“ anstatt „Wie lautet der Name des Bildhauers?“), syntaktisch durch Verkürzung („Von was einem („Typ“?)“), grammatikalische Ungenauigkeit oder Vagheit („der“ anstatt „die Plastik“, Satzbau teilweise ohne Prädikat).

Der Jargon der Jugendsprache zeigt sich hier so signifikant, dass die Äußerung vielleicht sogar gespielt ironisch gemeint gewesen sein könnte. Aber die Bemerkung klingt gerade deshalb nach direkter, nicht nach geheuchelter Begeisterung, weil sich sofort eine Auskunftfrage (nach dem Künstler) anschließt. Diese beantwortet der Lehrer auch bereitwillig, ohne Ärger auszudrücken („die ist von Thomas Schütte“). Die Frage der Schülerin signalisiert ein ernsthaftes Begehren, das Gesehene, also das Kunstwerk, irgendwie schnell einordnen zu können. Dabei liegt der Akzent aber eher auf emotionaler Ebene als bei einem fachlichen Interesse, wie semantisch die Formulierung der Äußerung andeutet. Die Frage könnte auch dem Wunsch entspringen, für die eigene (positive) Meinung („cool“) argumentativ unterstützende Informationen sammeln zu wollen. In diesem Sinne ginge es gar nicht um die Auskunft, wie der Künstler heißt; vielmehr will die Fragende möglicherweise herausfinden, ob der Mensch, der das Kunstwerk geschaffen hat, ähnlich „cool“ ist wie seine Schöpfung oder die Wirkung seiner Plastik.

Später wird Herr Weber noch weitere, andere Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“ auf der Projektionsfläche des Kunstsaaes präsentieren. Was sagen die Schüler hier jeweils spontan als Erstes? „Weiß nicht.“ (UG20.6., Zeile 107) „Das sieht ja noch merkwürdiger aus (...)“ (UG20.6., Zeile 168) Im Vergleich scheint an diesen ersten drei unmittelbaren Spontanäußerungen der Schüler kennzeichnend zu sein:

- Umgangs- oder Jugendsprache in der Wortwahl;
- auf- oder abwertende Wortwahl, beispielsweise auch in der grammatikalischen Steigerungsform („noch merkwürdiger“);
- elliptischer Satzbau („noch merkwürdiger“ (als was?));

- Kürze und Prägnanz;
- deiktische Ausdrücke („Das“);
- Signalisierung von Emotionalität als Selbstaussdruck des Sprechers („Weiß nicht.“);
- Formulierung des Ausdrucks eines Mangels an Sicherheit und/oder Erkenntnis („Weiß nicht.“), an Information („Von was einem ist der?“) oder an Worten („Das“ bzw. Sprechpause „(. . .)“).

Fazit: Für die Formulierungen erster spontaner Eindrücke von Schülern bei der Betrachtung von für sie neuen Darstellungen (von Kunstwerken) lassen sich kennzeichnende sprachliche Merkmale benennen, wie u. a. oft wertende Wortwahl, Gefühle andeutende Wendungen oder die Wahl eher einer Umgangs- oder Jugendsprache anstatt einer spezifischen sachbezogenen Fachsprache.

4.3.6 Eine Rezeptionsgemeinschaft formt sich: Performativität in der Betrachtung

„Herr Weber: [...] und die ist von Thomas Schütte. Hat jemand den Namen schon einmal gehört?

Mindestens zwei Mädchen gleichzeitig: Nein.

Herr Weber: Thomas Schütte schon mal gehört?“

Warum vergewissert sich Herr Weber zweimal, dass alle Schüler den Namen des Künstlers Thomas Schütte noch nie gehört haben? Vermutlich ist er neugierig und sucht auch emotional den Kontakt zu den Schülern; es verbindet ihn mit den Schülern, dass ihnen der Name des Künstlers Thomas Schütte relativ neu bzw. unbekannt ist.

Andererseits spielt er mit der Nachfrage sein Vorwissen deutlich aus („Thomas Schütte schon mal gehört?“). Dadurch zementiert Herr Weber seine Diskursautorität: Er kann so betonen, dass er im (Wissens-)Vorteil gegenüber den Schülern ist.

Das zeigt sich vor allem in der Tatsache, dass die Information über den Künstlernamen in dieser Phase der Werkrezeption relativ nebensächlich ist. Wäre die „Bronzefrau Nr. 6“ von einer Persönlichkeit des öffentlichen Lebens hergestellt worden (z.B. Bundeskanzler, Nationaltrainer, Skandalnudel), würde sich die Rezeption natürlich primär am Wissen über diesen Menschen orientieren. Da aber (zu dem hier beschriebenen Zeitpunkt) niemand in der Schülergruppe Thomas Schütte kennt, muss sich hier die Rezeptionskommunikation primär immanent am Werk ausrichten. In diesem Sinne würde der Lehrer hier eigentlich eine recht untergeordnete Information zum Werk vermitteln. Es bleibt teilweise unklar, inwiefern die einleitenden Informationen den Schülern in der Rezeptionssituation helfen könnten.

Oder geht es hier um ein Ritual? Es werden äußerliche Fakten genannt, um Sicherheit in einer unsicheren Situation zu vermitteln, nämlich im Erstkontakt mit einem unbekannten Kunstwerk. Und lügen wir uns nichts vor: Unendlich viele professionelle Kunstbetrachter schauen bei der Erstbegegnung mit einem ihnen unbekannten Kunstwerk ganz schnell auf die Saalbeschriftung in einer Ausstellung oder (in einem Kunstkatalog) auf die Bildlegende unter der fotografischen Abbildung. Es tut wahrscheinlich dem Gefühl gut: Ich weiß von wem und wann das gemacht wurde. Der Architekt Hans Hollein hat dieses Phänomen im Rahmen der Documenta 8 thematisiert, indem er über postkartengroße Reproduktionen von Kunstwerken die entsprechenden Bildlegenden viel, viel größer,

nämlich in Größe der Originale präsentierte (zum Beispiel „Gerhard Richter, 1932, Graues Bild, 1975, Öl auf Leinwand, 225x175 cm“).

Die zweifache Nachfrage des Lehrers („[...]den Namen schon einmal gehört?“) könnte hinsichtlich der Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 1981) zwischen den Schülern ein Gemeinschaftsgefühl bewirkt haben: Wir kennen den Künstler auch nicht, uns geht es ähnlich. Auf sprachlicher Ebene bestätigt sich das, denn zwei oder mehr Schülerinnen antworten gleichzeitig und wortgleich auf die Frage: „Nein.“ Sie verstehen sich ohne Absprache. Hier manifestiert sich: Die Präsentation eines Kunstwerks bewirkt performativ die Formierung einer Rezeptionsgemeinschaft: Vor Beginn des Unterrichtsgesprächs und der Kunstrezeption war die Situation im Vergleich allgemein eher als sozial informell, ungerichtet zu beschreiben (siehe teilnehmende Beobachtung vom 20.6.). Durch die Bildpräsentation entsteht ein gemeinsamer Fokus. Die Gruppe konstituiert sich spätestens mit der ersten Schülerantwort-Äußerung („Nein.“) als Gruppe; eine gemeinsame Konzentration in der Ausrichtung auf die „Bronzefrau Nr. 6“ entsteht, eine Kommunikations- bzw. Betrachtungsgemeinschaft formiert sich.

Man könnte den Einruck haben, zu Beginn möchte der Lehrer bewusst oder unbewusst seine Diskursautorität fundamentieren, indem er ein paar Eckdaten nennt (Künstlernamen, Entstehungsdatum, Ort der Aufstellung). Kurioserweise unterläuft Herrn Weber dabei aber ein Rechenfehler: Als Entstehungsjahr der „Bronzefrau Nr. 6“ nennt er das Jahr 2001. Der Unterricht spielt sich im Sommer 2006 ab. Damit wäre die Plastik zu dem Zeitpunkt etwa fünf, aber nicht „drei Jahre alt.“ Wahrscheinlich bezieht sich die folgende unverständliche Äußerung einer Schülerin auf diese Diskrepanz von zwei Jahren. Interessant wird diese Stelle durch das, was auf der Tonaufnahme nicht deutlich hörbar ist: Herr Weber wird nicht (für alle verständlich vernehmbar) bloßgestellt. Man könnte das so deuten, dass die meisten Schüler ihren Kunstlehrer mögen. Der kleine Patzer wird überspielt. Aber unterschwellig hat in dieser Situation der Rechenfehler möglicherweise an der Sachautorität des Lehrers gekratzt. Denn Schule ist ein Ort, der im Alltagserleben dominant von einem (oft unreflektierten) Anspruch auf Richtigkeit der dort formulierten Aussagen geprägt wird. Denn eine zentrale Frage der Schule lautet immer wieder: Richtig oder falsch? Im Verlauf der Situation wird Herr Weber dann aber von Vera gewissermaßen gerettet, die das Gespräch gewollt oder unfreiwillig auf einen anderen Aspekt lenkt: „Ach, das ist ja im Museum X!“

Zusammengefasst lässt sich zu Beginn der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ beobachten, wie sich performativ im Vollzug eine Rezeptionsgemeinschaft formt; dabei helfen der Betrachtergruppe u. a. auch (ritualisiert wirkende) Äußerungen (über äußere Daten wie dem Namen des Künstlers o.Ä.) oder der bestätigende Eindruck der vereinten Unkenntnis, (emotionale) Sicherheit und Gemeinschaftsgefühl in der verunsichernden Situation einer Wahrnehmung eines unbekannten Kunstwerks zu spüren.

4.3.7 Die Sprache des Beginns der Kommunikation über das Kunstwerk

Die folgende Stelle dokumentiert den Beginn der eigentlichen Lehrer-Schüler-Kommunikation in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“. Unmittelbar zuvor hat, wie erläutert, Herr Weber rahmende Informationen zum Künstler und zum Aufstellungsort der Plastik geäußert. Hier beginnen die Schüler nun ihre spontanen Eindrücke in Worte zu fassen.

„Herr Weber: Gut. Dann ist das ja wieder eine bisschen schwierige Figur, dass wir erst mal beschreiben müssen, was da alles zu sehen ist.

M1: Sieht aus wie ein Nilpferd.

M2: Vogel.

M2: Das da vorne ne Schnauze hat.

Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}

M2: Da vorne an der Schnauze.

Herr Weber: Hier?

M2: Genau.

Herr Weber: Ja.

M2: Und dann die Augen da so rüber.

Herr Weber: Ja.

M2: Der Rücken.

Herr Weber: Ja.

M: Ja, aber -

Herr Weber: Aber?

Herr Weber: Dana.

M: Ich finde, das sieht aus wie ein Drachen.

Herr Weber: Ein Drachen. Was erinnert denn dadran?

M: Wegen den Spitzen.

M1: > {flüsternd} ()<

Herr Weber: (x x)?, zu mir.

M1: > {flüsternd} ()<

Herr Weber: Ja,-

M2: Ich habe über das Bild geredet.

Herr Weber: Ja, (x x).

M: Ein Drachen. Da am Rücken ist doch, das da vorne, und hinten am Rücken ist, ja, da hat er normalerweise doch was.

Herr Weber: Ja, Kamm oder so etwas.

M: Ja, genau.

Herr Weber: Ja. Gut. Was sehen die anderen? (kurze Pause)

Sandra, was wolltest du sagen?

Sandra: Einen Vogel.

Herr Weber: Einen Vogel. Wo ist der zu sehen?

M: Ich sehe einen Fuß.

Sandra: Hier so -

Herr Weber: Was?

Sandra: Ja, da ist der Schnabel. Und so Spitzen und so Federn, die so abstehen.“ (UG20.6., Zeilen 26-66)

Der Lehrer leitet über zu der Phase, in der die Kommunikation in der Gruppe die Rezeption dominiert; er möchte dabei, dass die Schüler die Plastik beschreiben. Die Schüler benennen allerdings vorrangig ihre spontanen Assoziationen. Herr Weber fragt stellenweise nach, wie er die Äußerungen der Schüler in Bezug auf die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ zu verstehen habe.

Auf dem ersten Blick sind hier folgende Merkmale der Schüleräußerungen sprachlich charakteristisch:

- Der einleitende Appellimpuls des Lehrers ist syntaktisch wesentlich komplexer (Hypotaxe) als die Äußerungen der Schüler;
- Füllwörter bei Formulierungsnöten („und so“);
- knappe Metaphern, Vergleiche, Assoziationen („Sieht aus wie [...]“, „Ein Drachen“);
- deiktische Ausdrücke („Das da vorne“);
- Ortsangaben/adverbiale Bestimmungen („Da vorne an der Schnauze.“);
- positive Rückmeldungen („Ja.“);
- Kurzsätze, Satzabbrüche und Ein-Wort-Äußerungen („Ja aber –“, „Vogel.“);
- Ellipsen („Aber?“);
- (verständnissichernde Nach-)Fragen („Hier?“);
- schnelle Taktung des Sprecherwechsels.

Im Folgenden wird die Sequenz detaillierter rekonstruiert.

4.3.8 Der Zwang zu Äußerungsritualen: „erst mal beschreiben müssen“

Das „Gut“ (UG20.6., Zeile 26) des Lehrers signalisiert den Beginn einer neuen Phase des Gesprächs. Mit den deiktischen Ausdrücken „das“ und „da“ (UG20.6., Zeilen 26-28) bezieht Herr Weber seine Aufforderung zur Beschreibung auf die Beamerprojektion der „Bronzefrau Nr. 6“ im Kunstsaal. Es wird deutlich, dass es dem Lehrer wichtig ist, den Anschluss an die inhaltliche Kontinuität zu den vorangegangenen Kunststunden zu signalisieren („wieder“).

„Dann ist das ja eine bisschen schwierige Figur“. Diese ironisch gefärbte, untertreibende Äußerung („bisschen“) signalisiert erstens: Dem Lehrer ist wahrscheinlich bewusst, dass die Schüler die folgende Aufforderung nicht begeistern wird, weil er meint, ein gehobenes Anspruchsniveau andeuten zu müssen („bisschen schwierige“). Zweitens will er vermutlich den Schülern deutlich machen, dass er weiß, dass die Schüler die Aufforderung nicht begeistern wird, er es aber nicht ändern kann („müssen“). Drittens will Herr Weber möglicherweise präventiv die Schlagkraft befürchteter Unmutsäußerungen der Schüler, etwa im Sinne von „nicht schon wieder“, den Wind aus den Segeln nehmen.

Aber der Lehrer entwertet durch diese Formulierung in gewisser Weise auch die Relevanz und Wertigkeit der „Bronzefrau Nr. 6“ als Kunstwerk: Denn er betont die Dominanz der situativ-obligatorischen Rahmenbedingungen („wir ... müssen“). Dabei wiederum akzentuiert er die schulisch verordnete, mustermäßig ablaufende Werkrezeption („wir erst mal beschreiben müssen“). Herr Weber scheint in dieser Situation weder der Wirksamkeit und Motivationskraft des Kunstwerks noch der Neugier der Schüler zu vertrauen, dafür aber dem institutionellen Rahmen. Das könnte man kritisieren oder aber als eine professionell abgeklärte Einschätzung der Lage werten, die vor zu hohen Erwartungsansprüchen schützt.

Eventuell zeigt sich in der ironischen Färbung der Äußerung auch, dass sich der Lehrer durch den Forscher und die Aufnahmegeräte etwas befangen fühlt; er könnte empfinden, sozusagen für ein Publikum außerhalb seiner konkreten Schülerschaft zu sprechen.

Letztlich klingt seine Äußerung ein „bisschen“ unangemessen und das Anspruchsniveau des Unterrichts verharmlosend vertuschend.

Gleichzeitig kündigt sich in dieser Formulierung als Impulssetzung für eine neue Gesprächsphase auch ein kollektives, obligatorisch-zwanghaftes, rituell „wieder“ ablaufendes Muster an, weil „wir erst mal beschreiben müssen“. Mit dem Modalverb und in der Wahl der ersten Person Plural („wir“) ebnet Herr Weber rhetorisch die Unterschiede in der sozialen Positionierung zwischen Schüler und Lehrer ein; sprachlich fordert er gewissermaßen die Bildung einer kollektiven Solidargemeinschaft bei einer aktuellen Notlage ein („wir [...] müssen“).

Worin könnte die Not bestehen, die es wahrscheinlich eher in den Augen des Lehrers gibt, aber kaum für die Schüler? Die Zwangslage könnte in sozialen Erwartungen bestehen: Die Richtlinien, die Vorgaben für das Zentralabitur, der Druck aufgrund der Dokumentation der Stunde durch den Forscher. Gerade die Audioaufzeichnung kann für Herrn Weber seinen aktuellen Leidensdruck geprägt haben: Denn man kann sagen, dass der Kunstlehrer in diesem Moment, also zu Beginn der Unterrichtsstunde mit dem Forscher zu Besuch, seinen professionellen Ruf und Status gefährdet gesehen haben könnte. In diesem Sinne hat möglicherweise die Audioaufzeichnung die Unterrichtssituation eher für den Lehrer als für die Gymnasiastengruppe verzerrt, weil die Schüler ja ohnehin immer unter sozialer Kontrolle (durch die Lehrerschaft und Mitschüler) stehen. In diesem Moment fühlt Herr Weber sich möglicherweise letztlich auf einmal in einer ähnlichen (Zwangs-)Situation wie die Schüler, im Sinne von *„wir sitzen doch alle im gleichen Boot und müssen da jetzt durch“*.

Sprachliche Wendungen wie „wir [...] müssen“ gehören sicher zum kommunikativen Unterrichtsalltag der Schule und können verlogen zynisch klingen: *„Wir müssen jetzt mal die fleißig erledigten Hausaufgaben kontrollieren.“* Solche Formulierungen positionieren Schüler und Lehrer auf eine Ebene, obwohl sie doch auf zwei Seiten einer Medaille stehen: Jede Aufforderung, jeden Arbeitsauftrag eines Lehrers für eine Schülergruppe könnte man Zwang und Machtausübung durch strukturelle Gewalt nennen; aber auch der Lehrer steht durch strukturelle Gewalt unter Zwängen und Erwartungen, beispielsweise durch seinen Arbeitsvertrag, den Amtseid, die Schulbehörde, die Eltern.

Sowohl die Schüler als auch die Lehrer werden relativ beliebig durch administrative Zwänge (Stundenplantaktung, Vertretungsunterricht usw.) in Konstellationen gebracht, die sie gemeinsam jeden Tag neu bewältigen müssen. Die Situationen sind dabei ähnlich wie bei einem Flug in einem Passagierjet strukturiert: Die Crew braucht die Passagiere, um sich den Lebensunterhalt zu verdienen, vereinfacht gesagt; die Passagiere brauchen die Crew, um ihre (Flug-)Ziele zu erreichen. Wenn das Flugzeug nun in reale oder gefühlte Not gerät, haben aber alle das gleiche Interesse daran, zu überleben, auch wenn man eigentlich in einem Dienstleister-Kunden-Verhältnis steht. Das verbindet Crew und Passagiere dann letztlich auf einmal zu einer Solidargemeinschaft, so „dass wir erst mal [je nach Situation x tun; J.G.] müssen“.

Fazit: Der Lehrer kleidet die Strenge seines Appells zur schulischen Pflichterfüllung bei einer gewissen Zwangslage in eine ironisch gebrochen untertreibende Formulierung.

4.3.9 Aneignungsmodi: beschreiben oder in Vergleichen Anmutungen andeuten

Auf die latent anklingenden Nuancen des Gesprächsimpulses des Lehrers (Zwanghaftigkeit des Gesprächsrituals, Ironie, Wiederaufnahme eines Rezeptionsmusters) reagieren die Schüler nicht explizit. Allerdings „beschreiben“ die Schüler auch nicht

wirklich die „Bronzefrau Nr. 6“, so dass sich das Ziel des Lehrerappells im strengen Sinne nicht erfüllt. Trotzdem äußern die Schüler sich ernsthaft, neugierig, wohlwollend, also ohne Anklang von Missmut oder Protest, etwa: „Sieht aus wie ein Nilpferd.“

Diese elliptische Äußerung funktioniert im Modus eines knappen Vergleichs: Der Gegenstand, auf den sich der Vergleich bezieht, also die „Bronzefrau Nr. 6“, wird nicht explizit genannt; denn allen Beteiligten ist klar, dass nur dieses Kunstwerk gemeint sein kann. In der elliptischen Verknappung zeigt sich, dass die Schüler sich grundsätzlich auf inhaltlicher Ebene auf das Angebot des Lehrers zur Rezeption einlassen. Nur die Form der Rezeption gestalten sie in subversiver Abweichung vom Appell des Lehrers: Die Schüler artikulieren in Sprachbildern Anmutungen („Sieht aus wie [...]“), im engeren Sinne also keine Beschreibungen. Die Diskursmuster des Lehrers und der Schüler laufen hier tendenziell gegeneinander, nur stellenweise miteinander parallel.

Worin besteht der Unterschied zwischen Beschreibung und Vergleich? Betrachten wir beispielsweise die folgenden Formulierungen:

- a) *Auf der Abbildung ist ein Frauenkörper zu sehen, links ist der Kopf, rechts sind die Beine.*
- b) *Auf der Abbildung ist etwas zu sehen, das wie ein Frauenkörper aussieht, links ist der Kopf, rechts sind die Beine.*

Die Beschreibung a) und der Vergleich b) sind dem Anschein nach fast synonym. Der Satzinhalt klingt zwar gleich: Es ist auf der Abbildung ein Frauenkörper mit Kopf und Beinen zu sehen. Aber der Geltungsanspruch der Aussagen der beiden Formulierungen ist anders: Der Unterschied liegt in der andersgearteten Thematisierung der Beziehung zwischen der Darstellungsebene und dem Dargestellten. Mit Darstellungsebene ist das materielle Kunstwerk, wie es der Restaurator im Museum zu erhalten versucht und der Künstler signiert, gemeint; mit dem Dargestellten ist der Inhalt oder die Bedeutung, über die sich die Rezipienten bei der Betrachtung (oft von Reproduktionen) austauschen und Kunsthistoriker (oft anhand von Reproduktionen) schreiben, gemeint. Bei der Beschreibung a) wird die Diskrepanz zwischen der Darstellungsebene und dem Dargestellten (in Gegenüberstellung zu b)) tendenziell eher vernachlässigend vertuscht; beim Vergleich b) dagegen wird diese Diskrepanz viel stärker betont. In diesem Sinne wäre der Beispielsatz b), also der Vergleich, dem Kunstwerk angemessener, weil differenzierter und zugleich sprachlich effizienter, weil sich in knapper Form die Komplexität des Gegenstandes vermittelt.

In diesem Sinne ist es dem Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ durchaus adäquat, wenn die Schüler durch Äußerungen nach dem Muster „Sieht aus wie [...]“ mitläufig die Diskrepanz zwischen Darstellungsebene und dem Dargestellten problematisieren. Der Appell zur Beschreibung eines Kunstwerks vermittelt implizit, es sei unproblematisch erkennbar, was inhaltlich (beispielsweise mit der „Bronzefrau Nr. 6“) dargestellt sei; die Schüler dagegen dekonstruieren die Redeaufforderung: Den Schülern ist überhaupt nicht klar, was dargestellt ist, sie können also auch nicht das Dargestellte beschreiben, sondern nur ihre Anmutungen bei der Betrachtung des Kunstwerks aufzählen. In der Formulierung „Sieht aus wie [...]“ thematisieren sie das. Ihnen fallen Äußerungen wie „*Es ist eine Frau dargestellt*“ schwer; es ist ja auch im Hinblick auf die „Bronzefrau Nr. 6“ im strengen Sinne gegenüber unangemessen, diese als bloße Aktdarstellung einer Frau zu charakterisieren, auch wenn das im Titel anklingen sollte. Weiterhin signalisieren die Schüler auch die Betrachtergebundenheit ihrer Wahrnehmung; denn die Formulierung

„Sieht aus wie [...]“ kann latent als eine elliptische Verknappung von „Ich finde, es sieht aus wie ...“ gelten.

Wie angedeutet, können die Schüler das Kunstwerk im strengen Sinne auch nicht beschreiben, weil eine eindeutige, widerspruchslöse Beziehung von Darstellungsebene und dem Dargestellten bei der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte nicht gegeben ist: In der Realität gibt es ja wohl keine Frauenkörper, die zwei Köpfe haben und deren Unterschenkel wie bei einer Wurst mit geraden Schnittflächen tranchiert sind. Thomas Schütte betont die Fiktionalität auf der Darstellungsebene durch bildnerische Brüche; die Schüler thematisieren das in ihren Äußerungen latent durch die Variation von Vergleichen und Metaphern: „Sieht aus wie [...]“.“

Die Schüler unterlaufen auch dadurch das erwartete Rezeptionsmuster der Beschreibung, indem sie sich nur in der Länge von einem Wort bis zu einem Satz äußern. Da die Plastik von Thomas Schütte jedoch ein relativ komplexes Gebilde ist, kann sie aber niemand in nur einem Wort oder nur einem Satz beschreiben. Eine detaillierte Beschreibung könnte beispielsweise so beginnen: „*Auf einem Metalltisch ist ein Frauenkörper zu sehen, wobei ...*“ Bei einer Beschreibung spielen also adverbiale Bestimmungen (auf ...), ein oft hypotaktischer Satzbau (wobei ...) und die strukturierte Aneinanderkettung von Sätzen eine wichtige Rolle, weil sich darin grammatikalisch komplexe (Lage-)Beziehungen ausdrücken (etwa oben - unten, rechts - links); nur vorrangig mit diesen sprachlichen Mitteln kann eine bildnerische Ganzheit in einer gewissen Struktur beschrieben werden. Ein Vergleich dagegen verkürzt ein prägnantes Merkmal eines Bedeutungszusammenhangs (hier der „Bronzefrau Nr. 6“) auf eine knapp treffende, bildhafte (oft expressive) Formulierung: „*wie ein Nilpferd.*“ In diesem Sinne beschreiben die Schüler nicht das Kunstwerk, stattdessen schildern sie in Vergleichen Anmutungsqualitäten.

Die Formulierung von Vergleichen und Metaphern bei der Erstbetrachtung eines Kunstwerks hat einen performativ-spielerischen Charakter. Solche Äußerungsformen produzieren neue sozial-situative Realitäten: Durch die rätselhaften, nicht sofort aufgelösten Vergleiche oder Metaphern entstehen in der Gruppe spannende Situationen; diese zeichnen sich durch eine starke emotionale Eigenwertigkeit aus. Erkennbar wird das häufig am schnellen Wechsel der jeweiligen Sprecher. Man könnte die Formulierung von Vergleichen und Metaphern bei der Kunstrezeption Assoziationsspiel oder „Ich sehe, was du nicht siehst“-Spiel nennen; bei solchen Äußerungen ist sprachlich besonders die Syntax kennzeichnend: Ein-Wort-Äußerungen, Stammeln, unvollständige Sätze, gegenseitiges Sich-ins-Wort-Fallen.

Fazit: In der Anfangsphase der kommunikativen Aneignung beschreiben die Schüler nicht (wie vom Lehrer erwartet) die abgebildete „Bronzefrau Nr. 6“, sondern sie fassen durch Vergleiche und ähnliche Sprachbilder Anmutungsqualitäten der Plastik in Worte; dabei lassen sich durchaus kommunikative Vorteile des sprachlichen Aneignungsmusters Vergleich gegenüber dem Aneignungsmuster Beschreibung benennen: Ein Vergleich ist gegenüber einer Beschreibung oft prägnanter, sprachlich effizienter, komplexer und signalisiert zudem die Betrachtergebundenheit der Äußerung.

4.3.10 Vergleiche als verknappte Wertungen mit begrenztem Geltungsanspruch

Vergleiche, Metaphern oder sonstige bildhafte Formulierungen zur Schilderung von Anmutungsqualitäten lassen sich als einen spezifischen Aneignungsmodus für ein

Kunstwerk („x sieht aus wie y“) begreifen; sie zeigen sich in vielen weiteren Äußerungen des Unterrichtsgesprächs vom 20.6., etwa:

- „Ich finde, das sieht aus wie ein Drachen.“ (UG20.6., Zeile 44)
- „Einen Vogel.“ (UG20.6., Zeile 60)
- „Da rechts oben, das ist eigentlich ein Vogelmensch.“ (UG20.6., Zeile 96)
- „Ja, das könnte also, halt ein Kopf sein, dass da hinten der Popo ist [...].“ (UG20.6., Zeilen 109-110)

Alle diese Formulierungen variieren das Äußerungsmuster Vergleich. Durch die Formel „Ich finde“, die eine Schülerin gebraucht, deutet sich sprachlich an, dass Vergleiche verknappte Wertungen enthalten können: Vergleiche können den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, auf- oder abwerten. Die Formel „Ich finde“ signalisiert auch, dass man implizit annimmt, dass die Rezeption von Kunstwerken personenbezogen ist: Die Formulierung zeigt durch die Wahl der ersten Person Singular an, dass der Geltungsanspruch der Äußerung im laufenden Rezeptionsprozess begrenzt ist und kein unumstößlicher Anspruch auf Allgemeingültigkeit eingefordert wird.

Im Rahmen der Bildrezeption kann sich ein Vergleich auf die Nennung eines Begriffs reduzieren: „Einen Vogel.“ Da es keine Nachfragen an dieser Stelle des Unterrichts gibt, ist den Beteiligten offensichtlich klar, dass diese Äußerung als Vergleich gemeint ist. Um Vergleiche verständlich zu machen, weisen die Schüler mit deiktischen Hinweisen auf bestimmte Stellen: „Da rechts oben, das [...].“ Unsicherheiten können durch Konjunktivgebrauch oder abschwächende Modalverben markiert werden: „Ja, das könnte also, [...].“

Visuelle Vergleiche signalisieren zwar eine Ähnlichkeit, betonen aber auch deutlich den Unterschied zwischen Darstellung und Dargestelltem: *x sieht aus wie y, x ist aber nicht y*. Wenn der Sprecher sich aber auf eine bestimmte Bedeutung festgelegt hat, wird auf der Ebene der sprachlichen Äußerung die Bindung zwischen der sprachlichen Darstellungsform und dem Dargestellten, also dem visuell Vorgestellten, enger: „Ja, das könnte also, halt ein Kopf sein, dass da hinten der Popo ist [...].“ Die Signifikant-Signifikat-Beziehung wird von der Schülerin an dieser Stelle nun stellenweise im Indikativ, nicht allein im Konjunktiv, formuliert: *x („dass da hinten“) steht für y („der Popo ist“), es sieht nicht nur so aus*.

Fazit: Das Aneignungs- und Äußerungsmuster Vergleich („x sieht aus wie y“), Metaphern oder bildhafte Formulierungen sind für Schüler zu Beginn einer Rezeption sehr attraktiv. Die Schüler empfinden vermutlich oft, dass ihre Ersteindrücke subjektiv begrenzt sind und häufig wertenden Charakter besitzen; sie erleben sich in gewisser Weise als „Gefangene“ ihrer eigenen Assoziationen. Schüler beanspruchen deshalb oft (stellenweise explizit) nur begrenzt Geltung für ihre bildhaft formulierten Aussagen („Ich finde“).

4.3.11 Sprechakte, die Bezug zwischen Gesagtem und Abgebildetem sichern

Herr Weber erwartet eine Beschreibung der „Bronzefrau Nr. 6“, aber er wird von den Schülern mit Vergleichen, Metaphern oder anderen bildhaften Formulierungen überrascht. Diese sind oft erläuterungsbedürftig; deshalb fragt der Lehrer nach, um sie im Unterrichtsgespräch vertiefend erklären zu lassen:
„M1: Sieht aus wie ein Nilpferd.“

M2: Vogel.

M2: Das da vorne ne Schnauze hat.

Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}

M2: Da vorne an der Schnauze.

Herr Weber: Hier?

M2: Genau.

Herr Weber: Ja.

M2: Und dann die Augen da so rüber." (UG20.6., Zeilen 29-37)

Der Lehrer ist über den Nilpferd-Vergleich erkennbar verblüfft und lacht deshalb amüsiert bei seiner diesbezüglichen Nachfrage. Er kann den Vergleich mit einem Nilpferd nicht im ersten Moment auf die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ beziehen, wenn man seine Worte ernst nimmt. Seine Nachfrage könnte allerdings auch pädagogisch motiviert sein, um die Schülerin zu drängen, ihren Vergleich anhand der Abbildung weitergehend zu erklären. Denn auffällig ist, dass die Schülerin ihren Vergleich ja schon erläutert hat:

„Das da vorne ne Schnauze hat.“ (UG20.6., Zeile 31)

Die Nachfrage des Lehrers kann deshalb also sokratischen Charakter haben: Obwohl Herr Weber versteht, was gemeint ist, möchte er durch die Nachfrage die Schülerin auffordern, ihre Äußerung genauer zu erläutern; auf diese Art kann er das Gesagte im Diskurs der Gruppe prüfen lassen. Deshalb fordert der Lehrer die Schülerin auf, ihm genau zu vermitteln, wo auf der Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ das Nilpferd zu erkennen sei.

Deiktische Ausdrücke, Ortsangaben (durch adverbiale Bestimmungen), Fragen und Fragepronomen sind vermutlich die typischen sprachlichen Merkmale bei der Kunstrezeption für rückversichernde Sprechakte, die den Bezug zwischen Gesagtem und visuell Dargestelltem prüfen und/oder gewährleisten sollen: „Wo“, „Da vorne an der Schnauze“, „Hier?“ An dieser Stelle fällt auch eine gewisse Kurzatmigkeit hinsichtlich der Länge der Redeäußerungen und die Schnelligkeit der Taktung des Sprecherwechsels auf. Nur vereinzelt kontrastiert das mit etwas längeren Äußerungen:

„Ein Drachen. Da am Rücken ist doch, das da vorne, und hinten am Rücken ist, ja, da hat er normalerweise doch was.“ (UG20.6., Zeilen 53-55)

Die Kürze und die syntaktisch eher losen, unvollständigen Verknüpfungen der Äußerungen zu Beginn der Rezeption könnten typisch für Ersteindrücke bei der Kunstwahrnehmung sein: Denn die Betrachter können oft erst nur vereinzelte Ideensplitter artikulieren. Die einzelnen Wahrnehmungen sind wie bei einem lauten Denken (grammatikalisch) noch nicht aufeinander bezogen; erst in weiteren Schritten im Prozessverlauf ergeben sich gedanklich, syntaktisch und kommunikativ komplexere Zusammenhänge.

Weil die Schülerin sofort, noch ohne Nachfrage, den Bezug zwischen ihrem Vergleich und der Abbildung hergestellt hat („Das da vorne ne Schnauze hat.“ (UG20.6., Zeile 31)), kann man davon ausgehen, dass so ein Sprechakt zu den kommunikativen Routinen im schulischen Umgang mit Kunstwerken und Abbildungen gehört. Andererseits scheinen solche Sprechakte, die den Bezug zwischen dem Gesagten und dem betrachteten, visuell Abgebildeten sichern, zwar eingeübt, aber nicht selbstläufig und selbstverständlich zu sein. Ansonsten würde Herr Weber im Verlauf des Gesprächs nicht immer wieder zu solchen Redeäußerungen auffordern:

„Woran kann man erkennen, dass das im X-Museum ist?“ (UG20.6., Zeilen 21-22)

„Ein Drachen. Was erinnert denn dadran?“ (UG20.6., Zeile 45)

„Einen Vogel. Wo ist der zu sehen?“ (UG20.6., Zeile 61)

In seiner Rolle als Vermittler und als Moderator sichert der Lehrer nicht nur sein persönliches Verständnis der Schüleräußerungen; als öffentlicher Stellvertreter des (fachlichen) Gruppenanliegens versucht er vermutlich auch das Verständnis des Gesagten für die gesamte Zuhörerschaft sicherzustellen.

Fazit: Oft untermauern Schüler ihre Vergleiche hinsichtlich des Gesehenen durch Erläuterungen, in denen sie ihre Sprachbilder auf die Abbildung des Kunstwerks zurückbeziehen (beispielsweise in UG20.6., Zeile 31). Der Lehrer unterstützt diese erläuternden Redezüge, indem er (verbal) nachfragt oder (offensichtlich nonverbal) auf die Abbildung zeigt.

Es signalisiert sich, dass Sprechakte zur Sicherung des Bezugs zwischen dem Gesagten und dem visuell Abgebildeten ein typisches kommunikatives Muster der Kunstrezeption im Schulunterricht sind; weit weniger typisch dagegen sind solche Sprechakte vermutlich für den kommunikativen Alltag im Umgang mit Bildern außerhalb kunstpädagogischer Situationen. Denn sonst würde Herr Weber nicht so penetrant auf solche Sprechakte drängen müssen.

4.3.12 Artikulation von Gefühlen als Intensivierungshilfe für die Rezeption

Als Zwischenbilanz ist festzuhalten, bezeichnend für den Beginn der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ vom 20.6.06 ist folgende Gesprächsstruktur: Der Lehrer fordert dazu auf, das zu Sehende zu beschreiben. Die Schüler formulieren aber Anmutungsqualitäten, d. h. sie etablieren einen eigenen sprachlichen Aneignungsmodus hinsichtlich des Kunstwerks. Herr Weber interveniert nicht unmittelbar, indem er beispielsweise auf seinen Arbeitsauftrag insistiert. Stattdessen lässt er sich überrumpeln: Er geht auf das nun sich etablierende Spiel der Schüler ein, indem er Nachfragen zu ihren Äußerungen stellt. Das impliziert ein Akzeptieren ihres sprachlichen Umgangs mit dem Kunstwerk, also der Formulierung von Vergleichen, Assoziationen, Anmutungen usw. In diesem Sinne könnte man das Gespräch während dieser Phase inhaltlich selbstläufig und „alltagsnah“ nennen, weil die Schüler ihre Form des Kunstumgangs gegenüber einer schulisch angeregten Beschreibungsübung durchsetzen. So könnte man argumentieren, die Äußerungen der Schüler basieren wahrscheinlich auf relativ unverstellten Formen der Alltagskommunikation im Bildumgang – falls es so etwas wie Alltagskommunikation beim Umgang mit Bildern geben sollte.

Was passiert in der folgenden Rezeptionsphase? Herr Weber setzt weitere Gesprächsimpulse:

a) Er greift das Thema Torso wieder auf, dessen Wichtigkeit er schon zu Beginn der Rezeption angedeutet hatte; der Lehrer nennt dazu den eher abstrakten Begriff („Torso“), den die Schüler dann konkretisierend spezifisch auf das Kunstwerk beziehen sollen:

„Herr Weber: Ja (.) Okay. Sieht denn jemand, wo sich der Torso versteckt hier?

M: {lacht}

Carin: Da so, über dem Bein.“ (UG20.6., Zeilen 67-70)

b) Herr Weber versucht in verschiedenen Varianten, Schüler allgemein zu mündlichen Äußerungen zu aktivieren. Er lobt beispielsweise implizit die fleißig mitarbeitende Carin,

indem er sie in der Artikulation ihrer Formulierungsnöte bestätigt, und fordert thematisch relativ ungerichtet die restlichen Schüler zur weiteren Beteiligung am Gespräch auf:

„Carin: Ja, das ist nicht so einfach zu sagen.“

Herr Weber: Ja.

Carin: Ach falsch.

Herr Weber: Bleibt mal jemand anders dran.“ (UG20.6., Zeilen 77-80)

c) Der Lehrer zeigt etwas auf der Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ an der Projektionsleinwand und fordert (in Form einer Feststellung) auf, sich dazu zu äußern:

„Herr Weber: Hier kann man schon ein bisschen was deutlicher erkennen.“

Carin: Man sieht sogar den Bauchnabel.“ (UG20.6., Zeile 86-88)

d) Er insistiert, ähnlich wie bei b), aber eher thematisch orientierend:

„Ja. Bauchnabel. Was erkennt man noch?“

Carin: Die Hände.“ (UG20.6., Zeile 89-90)

e) Ähnlich wie bei b) und d), aber im Vergleich thematisch noch viel engführender, fordert der Kunstlehrer nachhakend dazu auf, einen Aspekt der „Bronzefrau Nr. 6“, der in einer Schüleräußerung angesprochen wurde, auf der Abbildung zu lokalisieren; sicher eine für Kunstlehrer sehr typische Aufforderung. Offensichtlich ist es dabei in speziell dieser Situation sein Ziel, wie nebenbei auf die Sichtbarkeit von zwei Köpfen bei der „Bronzefrau Nr. 6“ aufmerksam zu machen: „Wo ist der Kopf genau?“

(UG20.6., Zeile 95) Indem der Lehrer hier insistiert, gibt er den Schülern die Chance zu spüren, dass ihm hier etwas wichtig ist. Solch ein Nachfragen signalisiert den Schülern also Hinweise auf mögliche Gesprächsziele des Lehrers. Der Clou gelingt ihm auch glänzend, wie Carins Antwort zeigt: „Das ist ein Vogelmensch, mit zwei Köpfen.“ (UG20.6., Zeile 98)

f) Nicht nur verbal, sondern auch in Form nonverbaler Impulse treibt der Kunstlehrer den Rezeptionsprozess der Schülergruppe voran: Er präsentiert eine zweite Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“, um durch eine Ansicht aus einer anderen Perspektive auf die Plastik das Gespräch im Gang zu halten bzw. inhaltlich offene Fragen klären lassen zu können:

„Herr Weber: Ja, wie ist denn diese Ansicht? {neue Ansicht auf Projektionsfläche} Was erkennt ihr da wieder?“

Sandra (?): „Weiß nicht.“ (UG20.6., Zeile 105-107)

g) Der Lehrer versichert sich und der Gruppe (durch eine kurze Entscheidungsfrage), ob er eine Schüleräußerung richtig verstanden hat bzw. richtig auf die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ bezieht. Da sozial kompetente und kooperative Sprecher es vermeiden, nur knapp (unhöflich mit Ja oder Nein auf eine Entscheidungsfrage) zu antworten, kann so eine Fragenformulierung weitere Erläuterungen lostreten:

„Herr Weber: Hier?“

Verena: Ja, dass das halt so ein Bein ist, da vorn dieser Stumpf, also dass [...].“ (UG20.6., Zeilen 111-113)

Indem Herr Weber letztlich immer wieder zur Aneignung des Kunstwerks ein sprachliches Abtasten des visuellen Materials anregt, versucht er mit all diesen hier angeführten Sprechzügen den Rezeptionsprozess zu intensivieren oder in Gang zu halten. Die Schüler jedoch äußern sich in dieser Phase häufig recht kurz angebunden: „Die Hände.“ (UG20.6., Zeile 90) „Einen Arm.“ (UG20.6., Zeile 91) Sie reden oft elliptisch, in grammatikalisch unvollständigen Sätzen. Das signalisiert in gewisser Weise, dass ihre

Äußerungen nicht für sich stehen; die Ausführungen haben in sich keinen geschlossenen Gültigkeitsanspruch. Diese Kurzüßerungen der Schüler machen nur im Kontext eingebettet Sinn; sie funktionieren nur als Ergänzungen unvollständiger Aussagen, also als Antworten auf Fragen:

„Herr Weber: Wo ist der Kopf genau?

Carin: Da rechts oben, das ist eigentlich ein Vogelmensch.“ (UG20.6., Zeilen 95-96)

„Herr Weber: [...] Was erkennt ihr da wieder?

Sandra (?): Weiß nicht.“ (UG20.6., Zeilen 106-107)

Erst kurze Zeit später kommt es erneut zu längeren Redeäußerungen von Schülern, die grammatikalisch bzw. gedanklich wieder einer etwas ausführlicheren Binnenlogik folgen (ab UG20.6., Zeile 123). Dominieren zu Beginn der Rezeption die Schüler die Kommunikation (mit all den Vergleichen, Assoziationen usw.), dominiert in dieser Nachfragephase der Lehrer mit seinen Äußerungen die Rezeption. Ein intensiv selbstläufiges, angeregtes Gespräch über die Bronzefrau will sich in dieser Nachfragephase nicht recht einstellen, wenn man Selbstläufigkeit als ein Merkmal intensiver Kunstrezeption begreifen kann. In gewisser Weise leistet die Schülergruppe passiven Widerstand, indem sie bloß (grammatikalisch und inhaltlich) reduzierten „Dienst nach Vorschrift“ leistet. Das zeigt sich auch darin, dass sich vorrangig nur Carin und Sandra äußern.

Oder die Schüler wissen in dieser Phase einfach nicht weiter. Sie benennen ja gleich zu Beginn dieser Sequenz einleitend ihre Ratlosigkeit: „Weiß nicht“ (UG20.6., Zeile 107). In diesem Sinne wären die nun folgenden knappen Schüleräußerungen weniger Ausdruck eines Erkenntnisgewinns, eher Signal einer Hilflosigkeit. Denn erst als die Schüler anfangen ihr emotionales Unbehagen in Worte zu fassen, reden sie wieder in etwas längeren Äußerungen mit grammatikalisch vollständigen Sätzen:

„Das ist irgendwie ein komisches Kunstwerk.“ (UG20.6., Zeile 133)

„Vielleicht, wenn man das so mal live sehen würde, so, wäre gut.“ (UG20.6., Zeilen 134-135)

„Das kann man von mehreren Ansichten gar nicht genau sehen.“ (UG20.6., Zeilen 138-139)

„Man kann sich das ja nicht zusammensetzen, das Kunstwerk.“ (UG20.6., Zeilen 140-141)

„Von allen Ansichten sieht das ganz anders aus. (.) Man kann das nicht so als Gesamtfigur sehen.“ (UG20.6., Zeilen 143-144)

Aus Schülersicht könnte man folgenden Verlauf im Rezeptionsprozess dieser Unterrichtsphase rekonstruieren: Zu Beginn dieser Phase drückt eine Schülerin ihre Ratlosigkeit aus („Weiß nicht“). Diese Unsicherheit wird erst einmal explizit nicht weiter aufgegriffen. Der Lehrer versucht weiter durch seine Impulse den Rezeptionsprozess anzukurbeln, aber irgendwie ist „der Wurm drin“. Es geht nicht selbstläufig voran. Dann aber meint Herr Weber u. a.: „da merkt man schon die Schwierigkeit“. Das greift ein Mädchen auf und beschreibt zum zweiten Mal in dieser Phase aus Schülersicht das Gefühl der Irritation im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“: „ein komisches Kunstwerk“. Das wirkt offenbar für manche Schüler wie ein Katalysator oder eine Anregung, um endlich im laufenden Aneignungsprozess die Spezifik dieses Kunstwerks und dessen Wahrnehmung in Worte fassen zu können.

Die Artikulation von Gefühlen im laufenden Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess kann die Rezeption intensivieren: Indem die Schüler anfangen ihren Gefühlen nachzuspüren, kommen sie im Gruppendiskurs auf den Weg zu einer Art Lösung oder Fazit; ohne weitere inhaltliche Impulse des Lehrers, nur begleitet von dessen bestätigenden „Ja“s, können sie eigenständig abstrahierend deutende Aussagen formulieren, zusammengefasst durch folgende Äußerung: „Von allen Ansichten sieht das ganz anders aus.“ Im Umgang mit einer Plastik ist diese Erkenntnis der medial spezifischen Vielansichtigkeit dreidimensionaler Kunst von zentraler Bedeutung. Vielleicht war deshalb die vorangegangene Phase der kommunikativ mühseligen Ratlosigkeit wichtig und nicht verschwendete Zeit; denn in dieser Phase konnten sich die Schüler (unbewusst) darüber klar werden, woher das Unbehagen im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“ herrührt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die rekonstruierte Sequenz für Rezeptions- und Aneignungsprozesse in der Gruppe ein (kunstpädagogisch relevantes) Signal gibt: Kleinschrittige Nachfragen oder ähnliche insistierende Sprechakte von Lehrern, die einen Rezeptionsprozess einer Gruppe in Gang halten oder ankurbeln sollen, bewirken oft eher das Gegenteil. Es kann dagegen im Umgang mit Kunstwerken eine Hilfe sein, die Schüler zu ermutigen, Gefühlen im Rezeptionsprozess nachzuspüren und diese Gefühle zu benennen oder zu beschreiben. Das kann im Anschluss weiterführende Rezeptionsphasen erleichtern oder sogar impulssetzend neue Perspektiven eröffnen.

4.3.13 Brüche in der Wahl der Aneignungsmodi

„Herr Weber: Ja. (.) Okay. Aber wir haben jetzt zwar so ungefähr so interpretiert. Was macht das denn für einen Eindruck? So von der Stimmung und Aussage?

M: Mystisch.

Herr Weber: Hm.

Sandra: Traurig.

Carin: Also dass das gar nicht =

Sandra: = erschöpft ist.

Herr Weber: Erschöpft, hm. Ja. Was wolltest du sagen?

Sandra: Ne, das ist unappetitlich.

Carin: Gefangen.

Herr Weber: Gefangen, aha. Wie kommst du darauf? Wie kommst du darauf, Marlen?

Marlen: Ich wollte sagen, wegen der Pfote, der Arm wir sollen jetzt zwei, wir müssen das jetzt weiterführen, okay? Aber ich finde, dass irgendwie der Arm den Kopf so einschließt.

Herr Weber: Ja. Also dass der -

M: Wie bei den ()

Herr Weber: Ja, so dass ist hier eher so ein bisschen gequetscht, ne.

Marlen: Ja genau.

Herr Weber: Ja.

M: ()

Herr Weber: Dann hatte ich da traurig gehört.

Sandra: Ich hatte das gesagt.

Herr Weber: Wie kommst du darauf?“ (UG20.6., Zeilen 199-225)

Herr Weber fasst zu Beginn dieses Gesprächsausschnittes die Tätigkeit der vorherigen Rezeptionsphase als Interpretation zusammen („ungefähr so interpretiert“). Nun fragt er nach dem „Eindruck“, der „Stimmung“ und der „Aussage“ des Kunstwerks. Das muss für die Schüler widersprüchlich klingen: Die Frage nach „Eindruck“ und „Stimmung“ appelliert eher daran, dass die Betrachter subjektive Eindrücke formulieren sollen. Die Frage nach der „Aussage“ dagegen akzentuiert eher, dass die Schüler analytisch Deutungshypothesen formulieren sollen. Im Grunde haben die Schüler jetzt die Chance, zwischen den zwei alternativen Umgangsweisen mit dem Kunstwerk auszuwählen.

Es fällt nun auf, wie unabgesprochen einig sich in diesem Moment die Schülerschaft ist: Erstens benennen die Schüler auf inhaltlicher Ebene knapp Anmutungsqualitäten, wie schon zu Beginn der Rezeption. Zweitens gleichen sie sich hinsichtlich der sprachlichen Darstellungsform im Redeverhalten an; es häufen sich nach der einleitenden Frage des Lehrers assoziative (grammatikalisch oft prekär formulierte) Kurzäußerungen mit Adjektiven bzw. Partizip II-Formen, die Gefühle ausdrücken: „Traurig“, „mystisch“, „erschöpft“, „Ne, das ist unappetitlich“, „Gefangen“ (UG20.6., Zeilen 204-209).

An einer Stelle formulieren zwei Schülerinnen eine syntaktisch zusammenhängende Äußerung; dabei ergänzen sich Sandra und Carin gegenseitig abwechselnd, ohne Absprache, über zwei Sprechzüge. Es gelingt ihnen, gemeinsam einen Teilsatz übergreifend grammatikalisch korrekt zu konstruieren. Sandra beginnt mit einer Einwortäußerung, die zweite Schülerin, Carin, führt die Äußerung durch eine Erläuterung weiter, die erste Schülerin wiederum beendet den Satz:

„Sandra: Traurig.

Carin: Also dass das gar nicht =

Sandra: = erschöpft ist.“ (UG20.6., Zeilen 204-206)

Es zeigt sich hier also sprachlich wieder der performative Charakter einer Rezeptions- und Aneignungssituation in der Gruppe: Die gemeinsame Rezeption ist weitgehend gekennzeichnet durch eine Tendenz zur (semantischen und grammatikalisch syntaktischen) Angleichung der Äußerungsformen der Gruppenmitglieder. Performativ heißt hier: Es etabliert sich im Vollzug der (sprachlichen oder sonstigen Aneignungs-) Handlungen eine neue (veränderte) sozial-situative Realität. In der gegenseitigen Übernahme von Sprachformen im Umgang mit dem Kunstwerk (etwa in der Fortführung eines Satzes der Mitschülerin) drückt sich eine Gemeinsamkeit im Gruppenerleben aus. Inhaltlich nennen die Schüler zwar häufig jeweils individuell unterschiedliche Gefühlsausdrücke, formal sprachlich liegen sie aber auf einer gemeinsam getakteten Wellenlänge, wie oben beschrieben.

Deshalb kommt es dazu, dass beispielsweise Marlen glaubt, sich bei den Mitschülern rechtfertigen zu müssen, weil sie aus dem sprachlichen Muster der knappen Artikulation von Anmutungsqualitäten (wie etwa „Gefangen“) ausschert:

„Herr Weber: Gefangen, aha. Wie kommst du darauf? Wie kommst du darauf, Marlen?

Marlen: Ich wollte sagen, wegen der Pfote, der Arm wir sollen jetzt zwei, wir müssen das jetzt weiterführen, okay? Aber ich finde, dass irgendwie der Arm den Kopf so einschließt."

Marlen erklärt in im Vergleich zu den vorherigen Schüleräußerungen längeren Satzkonstruktionen ihren Eindruck des „Gefangen“-Seins der „Bronzefrau Nr. 6“, welcher in einem Gesprächsbeitrag von der Mitschülerin Carin zuvor artikuliert worden war. Dabei vollzieht Marlen im Aneignungsprozess der Gruppe einen Bruch im sprachlichen Modus; deshalb hat sie Angst, sich eventuell rechtfertigen zu müssen („okay?“).

In ihre Äußerung schiebt die Schülerin aus diesem Grund einen auffällig metakommunikativen Zusatz ein: Erstens deutet sie an, welche sprachliche Handlung sie gerade vollzieht, sie will nämlich eine Aussage erläuternd vertiefen: „wir müssen das jetzt weiterführen“.

Zweitens betont Marlen dabei signifikanterweise den kollektiven Zwangscharakter ihrer Äußerung: „wir müssen“. Der Gebrauch der ersten Person Plural und das Modalverb „müssen“ sind kennzeichnend für die Selbstdefinition ihrer Rolle in der (gemeinsamen Rezeptions-)Situation. Drückt sich darin aus, dass die Schülerin meint, entindividualisiert einem kollektiven Zwang zu folgen? In der grammatikalischen Form der Äußerung („wir“) signalisiert sich der soziale Charakter der Rezeptionssituation. Würde Marlen persönlich eigentlich lieber sprachlich anders mit dem Kunstwerk umgehen? Mindestens klingt es aber so, als ob sie glaube, dass ihre Mitschüler eigentlich gerne weiter Anmutungsqualitäten in Kurzformulierungen artikulieren würden.

Drittens fragt Marlen in einer rhetorischen Floskel nach dem Einverständnis einer oder mehrerer Mitschüler: „okay?“ Die Floskel kann sich nur an die Mitschüler richten, in Bezug auf den Lehrer macht sie keinen Sinn. Marlen findet ihren Bruch im sprachlichen Umgang mit der Plastik nicht nur erklärungsbedürftig; es bedarf sogar der rechtfertigenden Frage nach dem Einverständnis der Mitschüler („okay?“)! Man kann sich vorstellen, dass die Schülerin sich durch einen bösen oder Unverständnis ausdrückenden Blick oder eine Geste eines Mitschülers zu dieser metakommunikativen Erläuterung der Rolle ihrer Äußerung genötigt gefühlt hat.

Marlens metakommunikativer Einschub zeigt, dass für die Schülerin die spezifischen (sprachlich) kollektiven Muster des Umgangs mit Bildern oder Kunstwerken eine große Rolle spielen. Da niemand protestiert, es also alle in der Gruppe okay finden, redet Marlen im neuen sprachlichen Aneignungsmodus weiter. Der Wechsel in einen anderen Modus des Umgangs in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ ist nun akzeptiert.

Wie könnte man den von Herrn Weber eingeklagten Modus im Umgang mit Kunstwerken beschreiben, dem Marlen sich anschließt? Er fordert die objektivierend argumentative Erläuterung von subjektiven Eindrücken ein: Mehrmalig wiederholt er die Worte einzelner Schüler und fordert dazu auf, den jeweiligen Sinn der Worte zu erläutern: „Dann hatte ich da traurig gehört. [...] Wie kommst du darauf?“

Die Frage drückt nicht nur Neugier und den Wunsch nach sprachlicher Verdeutlichung aus, sondern auch die jeweilige positive Wertschätzung der Äußerungen der Schüler durch den Lehrer. Bei der Äußerung „mystisch“ dagegen fragt Herr Weber beispielsweise nicht nach: Deshalb hat man hier im Vergleich zu den anderen Beiträgen den Eindruck, diese Äußerung hätte er nicht so geschätzt.

Fazit: Haben die Schüler dieser Gruppe eine Wahl im Umgangsmodus mit Kunstwerken, bevorzugen sie spontan assoziative Benennungen von subjektiven Anmutungen. Argumentativ analytische Aneignungsformen bei der Kunstrezeption werden tendenziell in dieser Gruppe dagegen nur akzeptiert, wenn ein kollektiver Zwang empfunden wird. Schon zu Beginn der Rezeptionsphase unterliefen die Schüler die Lehreraufforderung zur Beschreibung des Kunstwerks und drückten vorrangig in Metaphern, Vergleichen usw. ihre Anmutungen aus. Für den kunstdidaktischen Diskurs bedeutet dies: Die Möglichkeit für subjektiv spontane, spielerische Äußerungsformen bei der Kunstrezeption kann für Schüler sehr motivierend sein. Aber eher objektiv distanzierte Formen der Aneignung von Kunstwerken können auf die Schüler im Vergleich eher hemmend wirken.

4.4 Rekonstruktion des Interviews mit Sandra und Carin

Im Folgenden rekonstruiere ich bezeichnende Ausschnitte eines Interviews mit den zwei Schülerinnen Sandra und Carin. Sie berichten im Gespräch von der Werkrezeption in ihrem Kunstunterricht am 20.6. Ich untersuche dabei vor allem, wie die beiden 12-Klässlerinnen die Werkbetrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte sprachlich thematisieren: Wortwahl, Gebrauch von Personalpronomen, Satzbau, sozial-kommunikative Selbstpositionierung der Sprecherinnen u. a. Denn das WIE, die sprachliche Form der Darstellung des Erlebens der Kunstbetrachtung, ist für die Rekonstruktion der Werkrezeption mindestens genauso erhellend wie das WAS, also das inhaltlich explizit von den Schülerinnen Gesagte. Liest man ihre Äußerungen genau, scheint für sie die Besonderheit des Erlebens von Kunstwerken im Unterricht nicht primär im individuellen Betrachtungsprozess zu liegen. Was der Kunstpädagoge vielleicht eine ästhetische oder intensive Erfahrung nennen mag, wird eher durch den anregenden kommunikativen Umgang mit dem Kunstwerk bei der Betrachtung in der Gruppe möglich. Die Schülerinnen erinnern sich beispielsweise eher an den Gruppenprozess als an Namen der Künstler, die Titel der Werke usw.

4.4.1 Der Beginn des Interviews: Das Austesten der kommunikativen Situation

„I: Okay, dann könnt ihr doch einfach erzählen, von dieser Stunde und euren Erlebnissen.“

Sandra: Fang an.

{Lachen}

Carin: Ähm, ja, ich weiß gar nicht, wo ich anfangen soll.

Sandra: Wir haben uns dieses Bild angeguckt, von wem war das überhaupt?

I: Thomas Schütte.

Carin: ()

Sandra: Das hat ja zu unserem Thema von unserem Halbjahr gepasst, und ich fand es eigentlich gut, dieses, wenn man diese Skulptur anguckt, dass man, so wie gerade bei diesem, dass man da mehr Phantasie anwenden kann, weil durch die nicht gerade wahrheitsgetreue Form ... abstrakte Form, kann man halt immer mehr drin sehen, als wenn überhaupt dargestellt wird und dann wiederum schlecht, man weiß nicht,

was der Künstler wirklich beabsichtigt hat, was man dort sehen kann und wenn man diese, zum Beispiel einen Text bekommt und dort stehen ähem Interpretationsansätze, die wiederum von anderen Menschen gemacht werden, und dann manchmal drei oder vier dargestellt werden, und dann weiß man wiederum nicht, was stimmt und keine Ahnung. Das ist ein bisschen verwirrend und so. Ich weiß nicht, da würde ich mich eher auf meine eigene Meinung berufen und wie ich das dann gesehen habe ... Und das ist aber wiederum schlecht, finde ich {Lachen} Und deswegen ... Wir kriegen auch nicht immer wirklich raus, was die Aussage ist, was wir gerade besprochen haben, denke ich mal, bei ...?

Carin: Bei Laokoon ...

Sandra: Bei Laokoon wussten wir auch nicht, was die Aussage ist ...

Carin: Sagen wir mal so {lacht}, wir waren uns nicht einig. {lacht}

Sandra: Und jeder hat eigentlich das Eigene von sich eingebracht, und da wäre es eigentlich interessanter zu wissen, was dieser Künstler denn damit beabsichtigt hat, und das ist irgendwie schlecht herauszufinden und so. Irgendwie sehr doof. {lacht}" (IS1/20.6., Zeilen 19-58)

Die ersten Äußerungen im Partnerinterview (IS1/20.6., Zeilen 23-26) mit den beiden Schülerinnen Sandra und Carin scheinen in inhaltlicher Hinsicht wenig interessant. Spannend wird es dafür aber auf der Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Appellebene (vgl. Schulz von Thun 1981).

„Fang an.“ Wörtlich genommen klingt Sandras sehr kurze Formulierung in Befehlsform ein bisschen herrisch, aus Schülersicht vielleicht auch etwa nach Lehrersprache. Die Formulierung baut ein Gefälle zwischen „Befehlshaber“ und „Befehlsempfänger“ auf. Sandra positioniert sich führend als „Chefin“ gegenüber Carin, ohne die Obergewalt des Interviewers in Frage zu stellen: Sie delegiert an Carin weiter. Sandra wirkt auf der Ebene der Selbstdarstellung sehr aktiv und dominant.

Grammatikalisch zeigt sich das durch den Imperativ und den Kurzsatzbau. Auf inhaltlicher Ebene verweigert Sandra sich vorläufig: Zur Frage will sie sich erst einmal nicht äußern, beziehungsweise sie will kein kommunikatives Risiko eingehen; vielleicht will sie so Fehler vermeiden.

Sandra wittert möglicherweise eine Problematik hinter den Worten, mit denen der Interviewer seine Redeaufforderung formuliert: „Okay, dann könnt ihr doch einfach erzählen, [...]“. In der Betonung „einfach“ zeigt sich für die Schülerin unter Umständen eher der Hinweis auf einen Versuch der Vertuschung einer nicht ganz einfachen Schwierigkeit. Auch die juvenil-lockere Formulierung im Satzbeginn könnte so verstanden werden. Außerdem könnte die extrem offene und allgemeine Frage eher als äußerst komplexes Problem empfunden werden: Wie soll man darauf antworten? Was verlangt der Interviewer eigentlich? Sandra verunsichert diese Frage und deshalb delegiert sie die unangenehme kommunikative Verantwortung vorläufig an ihre Mitschülerin weiter.

„Fang an“: Durch den Gebrauch des Imperativs wirkt Sandra sehr aktiv und dominant. Sie verfolgt dabei aber das Ziel, vorläufig passiv und stumm bleiben zu können; die Äußerung hat also paradoxen Charakter. Schließlich formuliert Sandra etwas später den ersten längeren Redebeitrag der beiden Schülerinnen. Aber nachfolgend wird sie deutlich weniger Redezeit in Anspruch nehmen als Carin. Insgesamt wirkt Sandra also widersprüchlich: Sie ergreift und verweigert gleichzeitig die Initiative, indem sie als Erste spricht und dabei eigentlich nur die Redeverantwortung weiterdelegiert und sich schließlich doch als Erste ausführlich äußert. Das zeugt auch von einer gewissen Hilflosigkeit in der Anfangssituation.

Die so erzeugte Spannung zwischen den beiden Schülerinnen wird durch das Lachen, falls Sandra damit begonnen haben sollte, gebrochen; wer angefangen hat, lässt sich auch anhand der Tonaufnahme nicht mehr rekonstruieren. Falls Carin mit dem Lachen eingesetzt hat, unterläuft sie damit den dominanten Ton von Sandra. Falls beide gleichzeitig angefangen haben sollten zu lachen, hätte das auf der Beziehungsebene wieder die Gleichrangigkeit der beiden hergestellt. Insgesamt jedoch zeigt das Lachen eine emotional ähnliche Gestimmtheit der beiden Mitschülerinnen: Das Lachen kittet sie als Paar zusammen. Vielleicht empfanden sie beide, dass ihre Gleichrangigkeit als Team durch den ersten Satz in Gefahr geraten war.

Carin zeigt mit ihrer ersten Äußerung demonstrativ Hilflosigkeit: „Ich weiß gar nicht [...]“. Möglicherweise wollen die beiden Schülerinnen in dieser im weitesten Sinne schulischen Situation erst einmal den Interviewer auf der Beziehungsebene testen, wie dieser reagiert. Wie geht er mit demonstrativem Nichtwissen um? Wie mit der Zurückweisung bzw. Weiterleitung des Redeappells? Oder, im schulischen Jargon gesprochen, mit einer Leistungsverweigerung? Wird der Interviewer sauer, weil zwei Schüler nach 45 Minuten noch nicht einmal den Namen des Künstlers des besprochenen Werkes wissen? Der unterrichtende Fachlehrer würde natürlich über so eine Äußerung der Schülerin Carin, immerhin direkt im Anschluss an seinen Unterricht, entsetzt sein. Man könnte gewissermaßen sagen, die beiden Gymnasiastinnen verweigern sich erst einmal testweise. Doch der Interviewer reagiert nicht abwertend, indem er beispielsweise schultypisch die Äußerungen der Mädchen tadelnd kommentieren würde. Auch im weiteren Gesprächsverlauf erfolgen keine Sanktionen. Stattdessen beantwortet der Interviewer wenig später einfach die Frage nach dem Künstler: „Thomas Schütte.“ Mit dieser Frage hat Carin auf der Beziehungsebene die Gesprächssituation völlig umgedreht: Der Interviewer wird zum Befragten. Nun, nachdem Carin und Sandra mal kurz die Machtverhältnisse mit dem Interviewer vertauscht haben, beginnen sie ihm offensichtlich als Gesprächspartner zu vertrauen und sprechen im Folgenden weitgehend selbstläufig.

4.4.2 Rolle als Kunst sekundär, aber Künstlernamen und Werktitel stiften Gemeinschaft

„Wir haben uns dieses Bild angeguckt“, formuliert Sandra - nicht eine Plastik, nicht die Projektion eines Beamers, nicht ein Kunstwerk, keine Abbildung. „Bild“ ist hier umgangssprachlich, in einem sehr offenen Sinn gebraucht worden. Was ist kunstpädagogisch interessant daran? Der Bildbegriff des Alltags ist weit, mit Bild ist offensichtlich eine ganze Menge gemeint. Die Begriffe Kunst und Kunstwerk spielen für diese Schüler keine privilegierte Rolle. Im ganzen Interview benutzen die Beiden nur

zweimal den Begriff „Kunst“, und zwar als Fächerbezeichnung: „also Kunst gehört eigentlich zu den Fächern, [...]“ (Sandra, IS1/20.6., Zeile 487 und Carin in IS1/20.6., Zeile 500) Vom „Künstler“ spricht Sandra insgesamt nur zweimal (IS1/20.6., Zeilen 35 und 56), und zwar relativ am Anfang des Interviews. Es ist nicht nur auffällig, wie schnell Sandra die Sprecherposition an Carin weitergereicht hat, sondern auch, dass Carin ganz schnell auch den Interviewer in eine verantwortliche Position für die „Inhaltlichkeit“ des Gesprächs bringt: „[...] von wem war das überhaupt?“ Interviewer: „Thomas Schütte.“ Hier sieht man, die beiden sind bemüht, die jeweils anderen mit in die Kommunikation hineinzuziehen. Sie errichten in ihrer Selbstpositionierung weniger eine große Bühne für Monologe und Reden. Sie scheinen eher darauf aus zu sein, eine intime Situation unter Gleichrangigen einzurichten, bei der jeder seinen Beitrag leisten kann oder gar muss („Fang an.“). Hier liegt eine Vergemeinschaftungsstrategie vor, vielleicht auch deshalb, um das eigene Gesicht zu wahren. Die beiden Schülerinnen möchten sich im Grunde keine Blöße geben, also betonen sie erst einmal auf inhaltlicher Ebene ein Nicht-Wissen, um auf der Beziehungsebene, und die ist ihnen in dieser Situation wohl wichtiger, umso deutlicher alle Fäden in der Hand zu halten. Da Sandra und Carin das im Modus der Alltagssprache machen, scheint dies typisch für ihr Alltagsgesprächsverhalten zu sein.

„[...] von wem war das überhaupt?“ Hier zeigt sich in Sandras Wortwahl prägnant die Alltagssprachlichkeit des Interviews: Pronomen wie „dieses“ und „das“ klingen abwertend, distanzierend. In der Interviewsituation lag keine Abbildung von der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte vor; in solch einer Situation mit dem Bildmaterial auf dem Tisch wären „dieses“ und „das“ als Demonstrativpronomen in deiktischer Funktion angemessen gewesen. Hier dagegen hat das „das“ elliptischen Charakter: Natürlich ist mit „das“ das im Unterricht gezeigte und besprochene Kunstwerk gemeint, auch wenn es im Moment nicht sichtbar ist.

Sandras Sprachgebrauch ist also vielleicht als typisch jugendlich umgangssprachlich zu beschreiben. Das würde signalisieren, dass die befragten Schülerinnen sich hier tendenziell nicht in ihrer Gesprächsrolle als strebsame Musterschüler, Experten oder wie Kandidaten in einer Prüfungssituation zeigen. Denn dann würden sie versuchen, hinsichtlich Wortwahl und kommunikativem Verhalten Taktiken der offensiv hochwertigen Selbstpräsentation zu zeigen. Sie machen eher das Gegenteil: Sie geben Verantwortung und die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von exklusiver Redezeit ab. Die Frage nach dem Urheber der Plastik ist wahrscheinlich inhaltlich motiviert: Sandra ist der Name des Künstlers im Moment nicht greifbar. In der Unsicherheitssituation zu Beginn des Gesprächs - Was will der Interviewer eigentlich? - wird eine Frage bzw. eine Redeaufforderung mit einer Gegenfrage beantwortet, wobei allerdings ausgerechnet nach dem Künstlernamen gefragt wird. Einerseits drückt sich durch die Thematisierung des Produzenten direkt im ersten Nebensatz eine besondere Prominenz des Themas aus. Durch die Form der Thematisierung wirkt es doch fast wie eine Nichtigkeit: Namen sind Schall und Rauch, es kommt doch auf etwas ganz anderes an, „[...] von wem war das überhaupt?“ Kommunikativ hat diese Frage nach dem Künstler vor allem den Effekt, den Interaktionspartner mit in die Gesprächssituation einzubeziehen. Hier zeigt sich deutlich: Der soziale Zusammenhalt spielt für die Schülerinnen eine viel größere Rolle als der verhandelte Sachinhalt, hier also der Kunst.

Das mag hier für diese erste Stelle wenig plausibel klingen. Fragen nach dem Namen eines Künstlers oder eines Werktitels tauchen aber immer wieder im Interview auf. Das hat den Charakter eines Leitmotivs.

„Sandra: [...] was wir gerade besprochen haben, denke ich mal, bei ...?

Carin: Bei Laokoon ...

Sandra: Bei Laokoon wussten [...].“ (IS1/20.6., Zeilen 47-50)

„Carin: [...] sind wie, bei irgendeinem Bild war das mal ne, von?

Sandra: Ich weiß nicht.

Carin: Ah, die Kreidefelsen. Da hatten wir auch so vier Interpretationen [...].“ (IS1/20.6., Zeilen 81-84)

„Sandra: Ja, wir sind halt meistens bei Henry Moore geblieben, ne?

Carin: Ja.

Sandra: Und so viele Vergleiche kann man nicht haben.

Carin: Und diese, diese einen ... Dinger da, die sich ja bewegt haben, weißt du noch?

Sandra: Was hat sich denn bewegt? {lacht}

Carin: Ja, wir haben doch so, so Videofilme kurz geguckt, [...].“ (IS1/20.6., Zeilen 116-125)

„Carin: Das war ja jetzt, ich hab jetzt nur ein Beispiel, jetzt keine Figur, sondern halt ein Bild, dieses Kreidefelsen-Bild von, Caspar David Friedrich, ne?

Sandra: Ja.

Carin: Ja, da [...].“ (IS1/20.6., Zeilen 156-160)

„Sandra: [...] Also jemand hat nen Hasen gesehen, ich hab ne Ente gesehen.

I: Das von Henry Moore, ja.

Sandra: Henry Moore war das, genau.“ (IS1/20.6., Zeilen 337-340)

Die Benennungen der Künstlernamen und der Titel von Bildern und Plastiken bezeichnen hier nicht nur bestimmte Kunstwerke. Die Namen der Künstler und die Werktitel erinnern vor allem auch an gemeinsam erlebte Rezeptionssituationen. Paradoxerweise stiften die unterschiedlichen Sicht- und Auslegungsweisen im Umgang mit den Kunstwerken auch eine Form von Gemeinschaft: Denn diese untereinander abweichenden Wahrnehmungsweisen und „Interpretationen“ machen das Anekdotische, das Erzählenswerte, das Spezifische der Erinnerungen an diese Rezeptionssituationen aus: „Also jemand hat nen Hasen gesehen, ich hab ne Ente gesehen.“

Außerdem kontrastieren offensichtlich zwei unterschiedliche, vielleicht für den Kunstunterricht typische, Wissensformen. Es gibt auf der einen Seite „gesichertes“ Wissen, das in Form von Fakten und Daten in Prüfungssituationen abgefragt werden kann (hier Künstlernamen und Werktitel). Solch ein hartes, statisches Wissen vermittelt in

unsicheren Situationen, wie zum Beispiel zu Beginn des hier rekonstruierten Interviews, emotionale Sicherheit, wie Wegmarken in einer dunklen Nacht.

Und es gibt auf der anderen Seite „verunsicherndes“ Wissen, das sich eher in Praxisformen zeigt: Das Betrachten und Auslegen von Kunstwerken führt nicht primär zu einem feststehenden und abfragbaren Ergebnis, sondern zur Beobachtung von unterschiedlichen Wahrnehmungen und Deutungen im Hinblick auf einen gemeinsam betrachteten Gegenstand, hier den Kunstwerken. Solch ein Erlebnis kann auch als unangenehm wahrgenommen werden, wie sich im weiteren Verlauf der Interviewpassage zeigt: „[...] man weiß nicht, was der Künstler wirklich beabsichtigt hat, [...]“ „[...] und dann weiß man wiederum nicht, was stimmt und keine Ahnung. Das ist ein bisschen verwirrend und so.“ (IS1/20.6., Zeilen 28-58) Das Unsichere und Ungefähre drückt sich hier deutlich in der als Satzglied grammatikalisch verstümmelten Formulierung „und so“ aus.

Zusammenfassung: Die Frage nach Künstlernamen hat in diesem Interview nicht primär eine inhaltliche Relevanz. Das zeigt sich u. a. in der häufigen Wiederholung oft am Schluss einer Äußerung. Es geht eher darum, Gemeinsamkeit und Gemeinschaft im Gespräch zu formen, zu sichern oder zu bestätigen, etwa in dem Sinne: Wir verhandeln das gleiche Thema, darin bilden wir eine Gemeinsamkeit, die uns zusammenschweißt. Das wirkt wie Situationen bei informellen Partygesprächen, bei denen man kaum jemanden kennt: Man sucht mit den Fremden im Gespräch gemeinsame Anknüpfungspunkte, gemeinsame Bekannte, gemeinsame Werte und Interessen. Die Frage nach dem Künstler hat hier eine gemeinschaftsbildende Funktion.

4.4.3 Aneignung in Kontexten

Die oben angeführte Interviewsequenz („Das hat ja zu ...“, IS1/20.6., Zeilen 28-58) bildet die erste lang zu nennende inhaltliche Redepassage. Sie ist als relativ geschlossene Passage unmittelbar zu Beginn des Interviews die wohl „ungefiltertste“ Äußerung, am wenigsten durch bewusste oder unbewusste Rückmeldungen und Äußerungen des Interviewers oder der Mitinterviewten kanalisiert. Zentrale Themen des gesamten Interviews, die dann leitmotivisch immer wieder auftauchen, sind benannt: Sandra bettet die Unterrichtsstunde mit dem aktuell betrachteten Kunstwerk in größere Kontexte ein. Das heißt, sie empfindet offensichtlich die Stunde als exemplarisch und typisch für ihren aktuellen Kunstunterricht. Die ersten Eindrücke vom Kunstwerk, die Beschreibung, die Analyse von Form und Inhalt, die Deutung des Ausdrucks der Plastik von Thomas Schütte stehen nicht im Zentrum ihrer Wahrnehmung des Unterrichts. Sandras Wahrnehmung der „Bronzefrau Nr. 6“ wird in ihrer spontanen Erinnerung fast völlig durch den Kontext überstrahlt. Man hat den Eindruck, der Umgang mit dem Werk war wichtiger als das Werk selbst. Denn von den Betrachtungszusammenhängen wird berichtet, kaum von der „Bronzefrau Nr. 6“ selbst. Für die Schülerin liegt bei dieser Äußerung zu Beginn des Interviews die Bedeutung des Werks in dem schulisch-ritualisierten kommunikativen Umgang mit dem Werk, nicht im Werk selbst. Für Sandra entsteht Bedeutung und Relevanz nicht allein in der singulären Situation der Betrachtung eines einzelnen Kunstwerks, sondern in der Integration des besonderen Einzelwerks „zu unserem Thema von unserem Halbjahr“. Der Unterricht mit der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ wurde hier offensichtlich tendenziell als unzufriedenstellend

erlebt. Dennoch oder gerade deshalb thematisiert Sandra hier das Geflecht von zusammenhängenden Erfahrungssituationen und Einflüssen. Und diese besitzen für sie Bedeutsamkeit und Relevanz. Es zeigt sich, für Sandra generiert sich relevante Bedeutung in der Wiederholung von thematisch verknüpften Rezeptionssituationen.

Die verschiedenen Kontexte, die Sandra thematisiert, könnte man folgenderweise benennen:

1. Die inhaltliche Einbettung der Stunde auf der Sachebene, also in den Reihenzusammenhang des Unterrichts (Plastiken von Henry Moore, die Laokoon-Gruppe, dementsprechend das „Thema von unserem Halbjahr“, IS1/20.6., Zeile 28);
2. das Phänomen des assoziativen, unterschwellig beliebigen Umgangs mit den Kunstwerken („kann man halt immer mehr drin sehen“, IS1/20.6., Zeile 33);
3. dazu in Gegenüberstellung das Problem des Herausbekommens der künstlerischen Absicht („was der Künstler wirklich beabsichtigt hat“, IS1/20.6., Zeilen 35-36);
4. der Umgang mit Texten, die das Kunstwerk deuten („Interpretationsansätze“, IS1/20.6., Zeile 38);
5. die Diskussionen in der Gruppe und der eigene Standpunkt („Und jeder hat eigentlich das Eigene von sich eingebracht“, IS1/20.6., Zeilen 54-55);
6. die Kritik an der zu starken Ergebnisoffenheit, die zu Unzufriedenheit führt („Irgendwie sehr doof.“ IS1/20.6., Zeile 58).

Diese Themen werden im Laufe des Interviews weiter variiert.

Die thematische Sprunghaftigkeit dieser Passage (IS1/20.6., Zeilen 28-58) fällt sofort auf. Inhaltlich ist diese Äußerung schwer auf einen einzigen Begriff zu bringen. Das liegt offensichtlich daran, dass Sandra alle Themen, die sie in Zusammenhang mit dem Redeappell des Interviewers beschäftigten, vorläufig fast wie in Stichworten benennt.

4.4.4 Wechselspiele der Personalpronomen: Aneignung in Gruppensituationen

Sandras einleitendes Relativpronomen „Das“ (IS1/20.6., Zeile 28) klingt vage formuliert. Es hat Hinweischarakter. Die Formulierung zeigt sozusagen auf die Unterrichtsstunde wie ein Zeigefinger auf ein Bild.

Die Oberstufenschülerin spricht von „unserem Thema von unserem Halbjahr“. Sie sagt im ersten Satz zweimal „unserem“, dann sagt sie einmal „ich“, dann acht Mal „man“! Das heißt, sie empfindet den Unterricht bzw. die Werkbetrachtung als einen Gruppenprozess, in den sie sich einschließt. Sie spricht von „unserem Thema“, nicht etwa dem Thema des Lehrers. Sie erwähnt nicht nur das Thema des Halbjahrs, sondern sie spricht auch „von unserem Halbjahr“: Sandra identifiziert sich also mit dem Thema und der gemeinsamen Zeit und sieht sich als Teil der Gruppe. Ihre kritisch wertende Äußerung leitet die Schülerin dagegen mit „ich“ ein („ich fand es eigentlich gut“). Das nun folgende gehäufte „man“ wirkt, als würde sie sich jetzt distanzieren. Sie versucht wie von einer allgemeingültigen Regel zu sprechen, wie im Sinne einer Verkehrsregel („Bei Rot bleibt man stehen.“). Durch das „man“ schließt Sandra sich nicht von der thematisierten Regel aus, aber es klingt so, als würde sie eine Abgrenzung zum Ausdruck bringen wollen. Ab Zeile 42 (IS1/20.6.) folgen

viermal „ich“ und dann dreimal „wir“ im Gebrauch der Personalformen. Am Schluss der Passage springt die Gymnasiastin verstärkt in der Wahl der Perspektive: „jeder“, „das Eigene von sich“, „dieser Künstler“. Im letzten Satz vermeidet sie geradezu Personalformen: „Irgendwie sehr doof.“

Sandra spielt also mehrere Personalformen durch, aber sie scheint ein abgrenzendes, konfrontierendes „Du“, „Ihr“, „Die“ (Anderen) zu vermeiden. Eher werden in den Äußerungen die Gemeinschaft und das darin integrierte Ich betont. Nur die Demonstrativpronomen „dieser“ („dieser Künstler“) und „das“ („das ist irgendwie schlecht“) grenzen aus. Die Formulierung „dieser Künstler“ und eine negative Wertung scheinen sehr eng, fast deckungsgleich zusammenzugehören. Insgesamt verfließen das „Ich“, als besonderes Individuum, das „Wir“, als Gruppe, und das „Man“, als abstrahierende Allgemeinheit. Darin liegt eine gleitende, vielleicht auch unklare Positionierung des Schülerinnen-Ichs vor. Nuancen lassen sich zwar unterscheiden: Bei Meinungsäußerungen sagt Sandra „ich“, bei positiv gemeinter Gruppenzuwendung „wir“, mit „man“ wird eher Unbehagen ausgedrückt. Grundsätzlich bettet die Schülerin ihr „Ich“ (der ersten Person Singular) mit der ersten Person Plural ein, welches aber wiederum in ein allgemeingültiges „Man“ (der dritten Person) aufgeht. Das „man“ hat eine Zwitterposition: Grammatikalisch steht es im Singular, gemeint ist aber häufig ein Ich, das sich im Plural-Wir verbergen und unsichtbar machen kann.

Zwischen all diesen Nuancen gleitet Sandra hin und her; aber diese Nuancen zeigen auch das Spannungsfeld, in dem sich für sie offensichtlich die Bildbetrachtung abspielt. Interessanterweise wird der Lehrer hier nicht thematisiert - vielleicht aus Höflichkeit, um ihn nicht zu diskriminieren, vielleicht geht er aber auch in dem „Gruppen-Wir“ auf bzw. in dem Allgemeingültigkeits-„Man“. Weiter auffällig ist, dass das „Ich“ nicht dominant ist. Die Gymnasiastin Sandra sieht sich immer auch als Bestandteil eines Gruppenprozesses. Bedeutungsvoll ist weiterhin, dass das betrachtete Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ durch Demonstrativpronomen und ähnlichen Formulierungen in eine gewisse emotionale Distanz gesetzt wird: „Das“ (hat ja), „diese“ (Skulptur), (was man) „dort“ (sehen kann).

Man könnte hier einwenden, das stellenweise von der Oberstufenschülerin tendenziell eher wenig gebrauchte „Ich“ zeigt in seiner Abwesenheit möglicherweise auch, dass Sandra und Carin weder von dem Erlebnis des Kunstwerks noch von der Interview-Situation besonders emotional erfasst sind. Das hieße, in der Form ihres Verbalisierens seien die Schülerinnen auf Distanz gegangen. Dagegen sprechen aber die Länge des Interviews und der Modus der Umgangssprache der Äußerungen. Und an dichten, intensiven Stellen (etwa IS1/20.6., Zeilen 42-45) wird auch verstärkt in der ersten Person Singular gesprochen.

Auch im Sprachgebrauch des Alltags ist auffallend, dass eine Mutter ihr Kind nachmittags nicht fragt: „Was hast du heute in der Schule gemacht?“ Sondern eher: „Was habt ihr gemacht?“ Darauf antwortet ein Schüler normalerweise: „Wir haben heute eine Deutscharbeit geschrieben. In Mathe haben wir den Dreisatz gelernt.“ Der Schüler sagt eher nicht: „Ich habe den Dreisatz gelernt.“ Schüler formulieren ihre Unterrichtserlebnisse vorrangig in der ersten Person Plural, weil sie das Lernen als in einer in den Unterricht eingebetteten Wir-Gemeinschaft erleben. Das deckt sich mit den Beobachtungen im Interview mit Sandra und Carin. Sinn und Bedeutung werden in der Schule und bei der Bildrezeption im Kunstunterricht primär im Gruppenprozess erzeugt, und das formulieren

die Akteure in der ersten Person Plural, wie es sich auch gegen Ende des Interviews noch einmal zeigt:

„Carin: [...] Und wir haben da halt so überlegt, ob es da vielleicht irgendwo herkommen könnte, so wie jetzt bei Laokoon oder so, der ist ja jetzt auch nach einer Sage nachempfunden.

I: Hm.

Carin: Da haben wir halt überlegt, ob das mit dem Vogel irgendwie auch so einen Zusammenhang haben könnte. Wir sind aber zu keinem Ergebnis gekommen.“ (IS1/20.6., Zeilen 456-463)

4.4.5 Sandras und Carins Aneignungsmodell beim Umgang mit der Kunst

Sandra skizziert in der Äußerung am Beginn des Interviews (IS1/20.6., Zeilen 28-58) implizit eine Art Kommunikationsmodell im Umgang mit Kunst im Unterricht, wie sie es erlebt. In diesem Modell gibt es ein Individual-Ich. Dieses ist eingebettet in ein spezifisch aktuelles Gruppen-Wir. Dieses ist wiederum eingebunden in ein regelhaftes Allgemeingültigkeits-Man. Deutlich davon distanziert und abgegrenzt befindet sich ein „dort“ oder „dieses“, eben das betrachtete Kunstwerk. Diese Beobachtung hat insofern einen Erkenntniswert, weil die Schülerin zum Ausdruck bringt, dass ihr Blick auf ein Bild und der Umgang mit einem Kunstwerk durch eine situative Gruppen-Zugehörigkeit und allgemeingültige Regeln kanalisiert wird. Ein subjektivistisches Ich ist bei ihr in diesem Modell nur als ein meinendes, wertendes Ich gerechtfertigt. Das „Ich“ an folgender Stelle wirkt beispielsweise fast entschuldigend: „Ich weiß nicht, da würde ich mich eher auf meine eigene Meinung berufen [...].“ (IS1/20.6., Zeilen 42-43) Diese Formulierung klingt so, als sollte bewusst eine Generalisierung vermieden werden; Sandras „Ich“ beschränkt die Aussage eben auf die Ebene der persönlichen Meinung.

Die Bildbetrachtung scheint eher integrierenden, vergemeinschaftenden Charakter zu haben, weil Sandra in dieser ersten Äußerung ihre Mitschüler oder den Lehrer nicht durch Formulierungen wie „die Anderen“ oder „ihr“ oder per Namensnennung ausgrenzt. Stattdessen spricht sie unbestimmt von „man“. „Man“ kann in einem Kunstwerk „halt immer mehr drin sehen“. Die anderen Betrachter mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen werden nicht ausgegrenzt, sondern durch die Formulierung „man“ zusammengefasst.

Sandra thematisiert jedoch konfrontativ ein soziales Gegenüber, nämlich die „anderen Menschen“, als sie die Autoren der vom Lehrer verteilten kunstwissenschaftlichen Texte meint. Deren „Interpretationsansätze“ schätzt sie kritisch ein. Die Textautoren stehen in Sandras Formulierung ähnlich außerhalb und distanziert der rezipierenden Gruppe gegenüber wie die Künstler der betrachteten Werke. Das Fremde, Andere bilden also immer die medial vermittelten, nicht anwesenden Menschen. Die Anwesenden gewinnen also gerade in Abgrenzung zu dem medialen Gegenüber im gemeinsamen Betrachtungs- und Leseprozess eine Gruppenidentität. Die Befremdung, die künstlerische Werke und erläuternde kunsthistorische Texte hervorrufen, scheinen beide Textformen (wenn man ein Kunstwerk als „Text“ verstehen will) zu einen. Die Konstellation von Rezipienten und betrachtetem visuellen Text oder gelesenen Schrifttext wird in der von Sandra artikulierten Wahrnehmung als Gegenüberstellung, als Konfrontation erlebt. Der

medial vermittelte visuelle oder schriftliche Text wirkt andersartig, egal ob im künstlerischen oder wissenschaftlichen Modus artikuliert. Die kategoriale Andersartigkeit von visuellem Kunstwerk und deutendem Sachtext scheint für Sandra keine so große Rolle zu spielen. In Sandras Formulierungen sind sie in diesem Zusammenhang sogar stärker durch ihre Ähnlichkeit charakterisiert als durch ihre kategorialen Unterschiede.

Sandra und Carin thematisieren im Laufe des Interviews mehrere Quellen, aus denen sich ihre Kunsterfahrung (im Rahmen ihres gewöhnlichen Kunstunterrichtes) speist: Das Werk selbst, die Einbettung in einem thematischen und sozialen Rahmen (Halbjahrsthema, Grundkurs Kunst), der individuelle Betrachter, die Assoziationen, Äußerungen, Meinungen der Mitschüler, die Texte, die an das Kunstwerk herangetragen werden (Interpretationsansätze, der Diskurs der Kunstgeschichte). Diese Quellen fließen in einen zeitlich getakteten Prozess ein („unserem Halbjahr“, IS1/20.6., Zeile 28). Der Künstler wird merkwürdigerweise wie eine uneinsehbare „Black Box“ betrachtet, der sich allein mit seinem Werk äußert; Künstlertexte oder Interviews oder Künstlergespräche gehören nicht zum Horizont der Werkbetrachtung dieser Schülerinnen. Das wird an späterer Stelle noch einmal bei einer Äußerung von Carin deutlich:

„Carin: [...] Man weiß ja nicht, man kann ja nicht zum Künstler hingehen und fragen: Was soll das sein?“ (IS1/20.6., Zeilen 217-219)

Mit Sandras beiläufiger Thematisierung eines Modells des Umgangs mit Kunstwerken positioniert sich die Schülerin selbst in ein ritualisiertes Rollen- und Beziehungsgeflecht. Ich verhandle diese Aspekte hier unter dem Begriff Performativität, weil dieser Umgang mit Kunstwerken ja nicht ausdrücklich im Unterricht mit expliziten Redeakten eingeführt wird. Solche Formen des Umgangs mit Kunstwerken werden größtenteils in Alltagshandlungen des Unterrichts einfach unthematisiert vollzogen. Die hier von der Schülerin Sandra wahrgenommene Realität ist eine sozial eingeübte, erlernte Form des Umgangs mit Bildern und Kunstwerken. Dieser sozial inszenierte Umgang mit Kunst wird von der Gymnasiastin in manchen Teilen unhinterfragt, in anderen kritisch übernommen: „Sandra: Ich weiß nicht, da würde ich mich eher auf meine eigene Meinung berufen und wie ich das dann gesehen habe [...]“. (IS1/20.6., Zeile 43)

Die von der Institution Schule, dem Lehrer, den Schülern im Vollzug ausgeübte Form des Umgangs mit Bildern und Kunstwerken bildet eine eigenständige Praxisform. Die sachlich-informative Ebene des Umgangs mit Kunst dagegen scheint für die Schülerin Sandra keine große Rolle zu spielen, sie erlebt in dieser Hinsicht eher Unklarheit und Verwirrung. Inhaltlichkeit und Aussage des Kunstwerks bleiben den Schülern unklar: „Irgendwie sehr doof.“ (Sandra, IS1/20.6., Zeile 58) Doch der Prozess der Betrachtung und die Situation des Umgangs mit Bildwerken scheint in hohem Maße regelgeleitet zu sein und sich wie ein kulturelles Ritual zu wiederholen: „Wir kriegen auch nicht immer wirklich raus, was die Aussage ist, [...]“. (IS1/20.6., Zeilen 45-47)

4.4.6 Performativität: genussvolles Rebellieren gegen Text- und Deutungshoheiten

„Carin: Auch wenn ich dann vielleicht ne eigene Meinung hab, aber ist meistens so, dass wir stundenlang diskutieren, jeder eine andere Meinung hat und wir hinterher doch immer noch nicht wissen, was es denn eigentlich darstellen soll.“

Ja, und wir diese Interpretationen immer lesen und wir meistens mit denen dann sowieso schon ganz und gar nicht einverstanden sind wie, bei irgendnem Bild war das mal ne, von?

Sandra: Ich weiß nicht.

Carin: Ah, die Kreidefelsen. Da hatten wir auch so vier Interpretationen und =

Sandra: = mit so nem Herzen und so =

Carin: = ich fand alle doof. {lacht}" (IS1/20.6., Zeilen 75-87)

Nach Sandras langer Eröffnungsäußerung bestätigt Carin ihre Mitschülerin mit ihren ersten eigenen langen Redebeiträgen: „Ja. Ja, ich seh das genauso.“

(IS1/20.6., Zeile 59) Doch sie wertet deutlicher als Sandra: Sie sagt fünfmal „ich find“ (Zeilen 59 bis 75, 88). Sie spricht zweimal von „Meinung“ (IS1/20.6., Zeilen 75, 77). Und etwas später: „Mhm, die meisten von den abstrakten Figuren gefallen mir nicht so gut.“ (IS1/20.6., Zeilen 99-100) Zu

Beginn ihres ersten längeren Beitrags fallen die vielen Steigerungsformen auf:

„besser“ (IS1/20.6., Zeile 62), „detaillierter“ (IS1/20.6., Zeile 63), „viel mehr Arbeit“ (IS1/20.6., Zeile 63), „interessanter“ (IS1/20.6., Zeile 68).

Das heißt, sie schließt sich den Ausführungen von Sandra an, aber sie spitzt das Gesagte zu. Carin markiert ihre eigene Position, indem sie den gleichen Inhalt wertender und emotionaler als Sandra formuliert. Damit generiert sie auf inhaltlicher Ebene eine Gemeinschaft mit Sandra, ohne völlig ein eigenes Profil zu verlieren, weil sie im Ansatz in der Art der sprachlichen Formulierung und Pointierung Eigenständigkeit beweist.

Sandra hatte schon vorsichtig Kritik an den „Interpretationsansätzen“

(IS1/20.6., Zeile 38) kunstwissenschaftlicher Texte geäußert. Carin greift dieses Thema auf; doch bei ihr klingen die Formulierungen eher nach einem genussvoll rituellen

Rebellieren gegen „Textautoritäten“ und deren Deutungshoheit. Die Generalisierungen „immer“ (IS1/20.6., Zeile 80), „ganz und gar nicht einverstanden“

(IS1/20.6., Zeile 81) und „alle“ (IS1/20.6., Zeile 87) bringen das zum Ausdruck. Die Thematisierung und Anzweiflung von Akzeptanz („einverstanden“) spielen in

Carins Äußerungen eine große Rolle. Die Vehemenz der Ablehnung von in Texten

gefassten Deutungen eines Bildes kontrastieren zur schnoddrig beiläufigen Wortwahl, wenn es um die Bezeichnung des Kunstwerks geht: „[...] bei irgendnem Bild

war das mal ne, von?“ (IS1/20.6., Zeilen 81-82). Wieder bindet die Frage nach dem Künstlernamen die Mitschülerin in die eigenen Äußerungen ein.

Die erläuternden Texte werden mit erheblich emotional stärkerem Nachdruck thematisiert als das betrachtete Bild. Das im Unterricht betrachtete Bild hat wenig beeindruckt,

dagegen ist das Rebellieren gegen die Texte stärker in Erinnerung geblieben: „= ich fand alle [Interpretationen; J.G.] doof. {lacht}“ (IS1/20.6.,

Zeile 87) Das Bild wirkt hier weniger erinnerungswürdig und weniger interessant als der damalige Diskurs über das Bild. Andererseits erinnert man negative Gefühle stärker als

positive Emotionen. Und das Bild wird ja nicht abgewertet, sondern die Texte zum Bild.

In diesem Sinne wird das Bild als Instanz in seinem Status eher angehoben, weil es nicht wie die Texte angezweifelt wird. Vielleicht spielt hier auch ein schülertypisches Lob-Tabu

eine Rolle: Man gilt in der Schülerschaft tendenziell wahrscheinlich als Streber, wenn man explizit Wertschätzung für die Schule, Unterricht oder den behandelten Unterrichtsstoff

äußert. Und gerade durch den unergiebigsten Diskurs über das Bild bleibt dieses in

Erinnerung; die Bilderfahrung ist hier gleichzusetzen mit der Erfahrung des kommunikativen Umgangs mit dem Bild.

Fazit: Sachinhalte (hier Kunstwerke von Caspar David Friedrich oder Thomas Schütte) haben bei den Schülern gegenüber sozialen Prozessen (hier dem Rebellionen aus Trotzgefühl gegen Textautoritäten und Deutungshoheiten) wenig Chancen, sich im Relevanzgefühl der Schülerinnen durchzusetzen.

Das Gefühl des Genervtseins entsteht bei Carin und Sandra durch die als inhaltlich beliebig empfundenen Deutungen der Kunstwerke, durch die Meinungsdiskussionen ohne Ergebnis. Den ergebnislosen Umgang mit den Texten empfinden die Schülerinnen als leeres Ritual. An dieser Stelle formulieren die beiden fast gemeinsam einen Satz; das zeigt, wie einig sie sich hier sind:

„Carin: Ah, die Kreidefelsen. Da hatten wir auch so vier Interpretationen und =

Sandra: = mit so nem Herzen und so =

Carin: = ich fand alle doof. {lacht}“ (IS1/20.6., Zeilen 84-87)

Spielerisch grenzen sich die beiden Schülerinnen kollektiv gegen die Texte als Autoritäten ab. Das drückt sich auch in der identischen Wortwahl aus. Vor Carin hatte Sandra schon gesagt: „Irgendwie sehr doof. {lacht}“ (IS1/20.6., Zeile 58) Die Formulierung „doof“ klingt in dem Sinne gewählt, weil es nach einer dem Alter von Sandra unangemessener Kindersprache klingt. Ironisch signalisiert die Schülerin auch eine gewisse Sprachnot („irgendwie“), die auf der Ebene des emotionalen Selbstausdrucks Intensität vermittelt: Wenn die Worte fehlen, muss es ein starkes Gefühl sein.

Beide Schülerinnen schließen die Äußerung jeweils mit einem Lachen ab. In der gemeinsamen Ablehnung von Einverständnis gegenüber den Texten drückt sich performativ ein Gemeinschaftsbildungsprozess aus. Wieder ist auffällig, dass die Rolle des Lehrers nicht angesprochen wird. Handelt es sich um eine versteckte Anzweiflung der Lehrerautorität und seiner Deutungshoheit, obwohl oder gerade weil er nicht genannt wird?

In dieser Passage (IS1/20.6., Zeilen 75-87) zeigt sich: Die Schülerinnen haben offensichtlich aus dem Unterricht primär gelernt, beim Umgang mit Kunst lässt sich keine von verschiedenen Personen gemeinsam geteilte Übereinstimmung in der Sinnproduktion zu einem Werk finden. Jede spezifische Sichtweise auf ein Werk muss deshalb beliebig wirken, weil diese durch andere oder gegenläufige Deutungen relativiert und außer Kraft gesetzt wird. Das missfällt Sandra und Carin. Die Offenheit, die Vielfalt der Deutungen wird als Defizit erlebt, nicht als Qualität verstanden. Diese Beliebigkeit erzeugt Trotzgefühle und tendenziell Ablehnung. Die Gymnasiastinnen wünschen sich eine deutliche Orientierung, erfahren jedoch nur Orientierungslosigkeit. Ein Gefühl der Bereicherung, etwa als Empfinden eines Gewinns an Bedeutsamkeit, stellt sich bei ihnen nicht ein.

Zusammenfassend kann man sagen: Dieses Interview mit Sandra und Carin zeigt, dass im Alltag des Kunstunterrichts manche Schüler Kunst und Künstler für eher wenig erwähnenswert halten können. Die Kunst als Kunst spielt für Schüler nicht selbstverständlich eine große Rolle. Die Möglichkeiten für intensive ästhetische Erfahrungen liegen deshalb nicht allein in den Kunstwerken selbst, auch nicht allein im individuellen Prozess des Einzelschülers im Umgang mit der Kunst, sondern im gemeinsamen kommunikativen Umgang in der Gruppe mit dem Kunstwerk. Schüler sind

nicht an sich primär an der Kunst interessiert; für sie hat oft eher der gemeinsame Umgang mit der Kunst in der Gruppe Relevanz und Wichtigkeit. Sinn und Bedeutung werden bei Rezeptionsvorgängen im Kunstunterricht weniger isoliert und individuell von den Akteuren gebildet; die Bildung von Sinn und Bedeutung ist eher als Gruppenprozess rekonstruierbar, in welcher die Einzelerfahrungen, in Wechselwirkung mit den Gruppenprozessen, eingebettet sind.

4.5 Rekonstruktion des Interviews mit Tom und Ansgar

4.5.1 Erster Materialdurchgang

Im ersten Rekonstruktionsgang durch die gesamte Transkription des Interviews mit den Schülern Tom und Ansgar vom 20.6.06 zeigt sich, dass für die beiden auf der explizit von ihnen angesprochenen inhaltlichen Ebene folgende Themen relevant sind:

1. Zu Beginn (IS2/20.6., Zeilen 24 - 42) geht es den beiden Schülern vor allem um eine Wertung der Skulptur von Thomas Schütte, nach der so explizit vom Interviewer gar nicht gefragt worden war: Leitmotivisch wiederholen sich hier Variationen der Formulierung „Ich fand“ (IS2/20.6., Zeilen 27, 32, 34, 37). Ansgar beurteilt die Skulptur eher ablehnend, Tom dagegen eher positiver.
2. Bis auf zwei signifikante Stellen thematisieren Tom und Ansgar dann fast den ganzen Rest des Interviews (IS2/20.6., Zeilen 43-86 und 103-188) weitgehend Fragen nach der (eigenen) Interpretation der „Bronzefrau Nr. 6“, auch in Abgrenzung von dem vorgegebenen Interpretationstext auf einem Arbeitsblatt: „Wie man, äh, die Skulptur interpretiert oder wie man darüber denkt und empfindet.“ (IS2/20.6., Zeilen 47-48) Die Schüler problematisieren immer wieder die verwirrend verschiedenen Ansichten und Sichtweisen auf die Plastik: „[...] da ist eine Frau zu sehen, obwohl man irgendwie da einen Wolfskopf und einen Vogelkopf sieht.“ (IS2/20.6., Zeilen 73-75)
3. An zwei Stellen, mitten im Interview (IS2/20.6., Zeilen 87-102) und am Schluss (IS2/20.6., Zeilen 189-213), wird vor allem von Ansgar ein fehlendes „Interesse daran“ (IS2/20.6., Zeile 100) artikuliert, also an einer verbalen Beteiligung am Unterricht; an diesen Stellen äußert sich auch Tom knapp zu seinem Schweigen im Unterricht.

4.5.2 Rezeption als White-Cube-Situation: „Jetzt zur Skulptur allgemein?“

Im Folgenden rekonstruiere ich die Eingangssequenz aus dem Interview mit Tom und Ansgar, denn (wie man so sagt) nur im Wortlaut wird das Wort laut.

„Interviewer: [...] Also. Erzählt mal von der Situation, wie ihr sie so erlebt habt. Ganz intuitiv.“

Ansgar: Jetzt zur Skulptur allgemein?

I: Zu, zur heutigen Stunde, ihr könnt aber auch allgemein, wenn es euch wichtig ist.

Ansgar: Ich fand die Skulptur eigentlich, wie viele andere hier auch, eher unschön. Also, sie hat ja keine richtige Form, sie hat ja mehrere Formen ineinander verbunden.

I: Hmhm.

Ansgar: Ich fand die auch ein bisschen kompliziert, weil da auch viele Teile, also Köpfe zum Beispiel, da waren ja zwei Köpfe, haben wir da ja gesehen, deswegen fand ich die ein bisschen kompliziert. Und so viel abstrakt. Ja fand ich die Skulptur eher nicht gut.

Tom: Also ich finde die eigentlich irgendwo interessant, weil man, eben weil es so abstrakt ist und so gemischt ist mit den Formen, dass man das eigentlich Sehen mit demjenigen, der es ansieht, entscheidet, was es aussagen [soll

I: [Hmhm.]

Tom: da] wird uns ja auch nicht eine Interpretation gegeben dazu.“ (IS2/20.6., Zeilen 21-44)

Ansgar formuliert den ersten Gesprächsimpuls des Interviewers in seinem Sinne um: „Jetzt zur Skulptur allgemein?“ (IS2/20.6., Zeile 24) Der Äußerung fehlt ein Prädikat: Handelnde Subjekte scheinen für Ansgars Verständnis des Gesprächsimpulses bzw. in seiner implizit mitgeteilten Auffassung der Unterrichtsstunde keine Rolle zu spielen; nur der Sachinhalt, hier die „Skulptur“, hat Relevanz. Das Adverb „Jetzt“ stellt den vermittelnden Bezug zwischen appellativem Gesprächsimpuls des Interviewers und Ansgars Nachfrage her; gleichzeitig drückt sich aber in der Kopplung von der Umstandsbestimmung „Jetzt“ und dem Adjektiv „allgemein“ auch eine latente Widersprüchlichkeit in dieser knappen Vierwortäußerung aus: Geht es um die heutige Situation „Jetzt“, an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit? Oder spielen für Ansgar „allgemein“ konkrete Orts-, Zeit- und Personenbezüge keine Rolle?

Diese erste Äußerung des Schülers fasst schon seine Haltung zusammen: Hier und im ganzen folgenden Interview werden nicht der Titel der Plastik und auch nicht der Künstlername genannt. Der Lehrer wird nicht erwähnt werden, von der konkreten Unterrichtssituation oder anderen, vorherigen Kunststunden werden wir kaum etwas erfahren. Mitschüler werden später eher nur beiläufig thematisiert. Das heißt, signifikanterweise geht es Ansgar primär um den persönlichen Blick auf die betrachtete Plastik, weitere Kontexte werden vernachlässigt.

Ansgar definiert die schulische Betrachtung von Kunstwerken also losgelöst von situativen Rahmenbedingungen: Der Betrachter ist weitgehend auf sich allein gestellt, es geht allein um das isoliert wahrgenommene Kunstwerk. Es ist dies, metaphorisch zusammengefasst gesprochen, die klassisch museale White Cube-Situation: Die Wände sind geweißt und die Werke sind mit Abstand voneinander präsentiert, um alle störenden Einflüsse der Umgebung auf die Einzelwerke abzuwehren. Fazit: In Ansgars Augen soll das Kunstwerk isoliert, allein von sich aus, auf den Betrachter wirken.

4.5.3 Ansgars Geschmacksurteil: Rezeption im Modus eines Bewertungsprozesses

Mit Ansgars zweiter Äußerung, diesmal nicht in Form der Nachfrage, sondern im Modus der Meinungsäußerung, fokussiert er vorrangig auf die Bewertung des Kunstwerks: „Ich fand die Skulptur eigentlich, wie viele andere hier auch, eher unschön.“ (IS2/20.6., Zeilen 27-28) Ansgar traut sich offensichtlich nicht zu sagen, dass er die Plastik hässlich findet. Wahrscheinlich mildert er aus Höflichkeit gegenüber dem Interviewer und seinem Kunstlehrer, Herrn Weber, die Schärfe seines negativen Werturteils der Schütte-Plastik durch die Formulierung „eher unschön“ ab. Ansgar beruft sich dabei mit seinem Geschmacksurteil auf die Gruppe seiner Mitschüler, um, wie er glaubt, sein Urteil mit der Meinung vieler seiner Mitschüler stützen zu können. Der Interviewer hatte allerdings gar nicht nach einer Bewertung der Plastik von Thomas Schütte gefragt, eher wertneutral nach dem Erleben der Unterrichtssituation. Wie ein Leitmotiv der zwei Schüler tauchen zu Beginn des Interviews viermal Formulierungen in der ersten Person Singular im Stil eines persönlichen Wert- oder Geschmacksurteils auf: „Ich fand“ (zweimal), „fand ich“, „ich finde“ (IS2/20.6., Zeilen 27, 32, 34, 37). In dieser Wortwahl wird deutlich, dass für die Interviewten hier in der Betrachtung eines Kunstwerks weniger ein abwägendes Kunsturteil, eher ein subjektives Geschmacksurteil („ich“) eine wichtige Rolle spielt; bei einem Kunsturteil wäre das zu bewertende Kunstwerk normativ an einem Maßstab gemessen worden, beispielsweise an einem kulturellen Wertekanon oder an einem durch die Formulierung eines Erwartungshorizontes gesetzten Anspruchsniveau im Rahmen eines spezifischen kunsthistorischen Kontextes.

Vielleicht liegt hier ein Kernproblem des Schulfaches Kunst hinsichtlich der Rezeption von Kunstwerken vor: Zwischen das betrachtete Kunstwerk und den betrachtenden Schülern schieben sich subjektive Geschmacksurteile, aber eben keine reflektierten Kunsturteile. Die Kunstwerke werden von Schülern tendenziell oft eher im Modus der Alltagswahrnehmung und des Alltagsgeschmacks rezipiert und bewertet, nicht im Modus der Kunstbetrachtung, wie es die Kunstvermittler erwarten.

Nach der Eingangssequenz des Interviews äußern die beiden Schüler diese oben genannten Bewertungsformeln („Ich fand“ usw.) explizit nicht mehr; die Wertungen zeigen sich im weiteren Interviewverlauf eher implizit.

Ansgar stützt unaufgefordert sein Geschmacksurteil argumentativ, indem er auf die Art der Gestaltung der Plastik eingeht: „Also, sie hat ja keine richtige Form, sie hat ja mehrere Formen ineinander verbunden.“ (IS2/20.6., Zeilen 28-30) Seine längere Argumentationskette ist fast schulbuchmäßig aufgebaut: Zuerst nennt er seine These bzw. Meinung („eher unschön“). Dann folgen verschiedene Erläuterungen dieses subjektiven Geschmacksurteils („Also“, „weil“, „also“, „zum Beispiel“, „deswegen“, IS2/20.6., Zeilen 28-34). Hier gerinnt Ansgars subjektives Geschmacksurteil am ehesten zu einem reflektierten Kunsturteil, da kunstspezifische Fachbegriffe gebraucht werden („Form“, „abstrakt“). Am Schluss seiner Äußerung fasst er noch einmal das Werturteil zusammen: „[...] fand ich die Skulptur eher nicht gut.“ (IS2/20.6., Zeilen 35-36)

Das heißt, Ansgar hat bestimmte sprachliche Normalitätserfahrungen, Gewohnheiten, Normen oder Erwartungen beim Umgang mit Kunstwerken: Erstens äußert man schnell seine Meinung als ein subjektives Geschmacksurteil zur Kunst (sein zweiter Satz im Interview). Zweitens erläutert und stützt man seinen Standpunkt argumentativ in mehreren Sätzen (ab seinem dritten Satz im Interview); hier können sich Merkmale eines

reflektierten Kunsturteils zeigen. Abschließend gerinnt das ursprünglich subjektive Geschmacksurteil in einer Art Fazit tendenziell zu einem reflektierten Werturteil. Diese kommunikative Umgangsweise mit Kunst ist sicher bemerkenswert; entweder hat Ansgar sie im Kunstunterricht erlernt oder sie ist Teil seiner kommunikativen Lebens- und Alltagserfahrung.

Wie lauten die Kriterien von Ansgars Kritik an dem Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ im Einzelnen? Schüttes Plastik sei „eher unschön“, weil sie „keine richtige Form“ habe bzw. seien „mehrere Formen ineinander verbunden“, sie sei „kompliziert“, habe „viele Teile“ und wirke „abstrakt“ (IS2/20.6., Zeilen 28-35). Der Schüler nennt also primär formalästhetische Aspekte; er gebraucht gleich im ersten Satz seiner Begründung zweimal das Wort „Form“ (IS2/20.6., Zeile 29). Hier ließe sich sicher darüber streiten, ob Ansgar jeweils in seinen Formulierungen eher im Modus eines subjektiven Geschmacksurteils oder auf der Ebene eines reflektierten Kunsturteils über die „Bronzefrau Nr. 6“ spricht. Allerdings werden die äußerlichen Formkriterien nicht weiter reflektiert, zum Beispiel durch eine kunsthistorische Verortung; deshalb könnte man seine Erläuterungen wohl doch eher subjektiv geschmäckerlich nennen.

Wenn man Ansgars Kritikpunkte ins Positive wenden würde, hieße das: Eine schöne Plastik hätte eine richtig einheitliche, einfach überschaubare Form und wäre in ihrer Wirkung eindeutig gegenständlich greifbar. Formale, nicht dagegen inhaltliche Kriterien zur Beurteilung von Kunst sind für Ansgar vorrangig. Er fordert eine klar zu benennende, eindeutige Formgestaltung, keine Mischformen; wie relativ solche Kriterien sind, zeigt sich bei Toms erstem Statement.

4.5.4 Toms Kunsturteil: Rezeption im Modus eines Bewertungsprozesses

Während Ansgar die Plastik als „eher unschön“ (IS2/20.6., Zeile 28) beurteilt, findet Tom diese in seinem ersten Gesprächsbeitrag als „irgendwo interessant“ (IS2/20.6., Zeile 37). Tom greift zwar Ansgars Wortwahl („Also ich finde“) und Sprechweise auf (subjektive Meinung mit Begründung in der ersten Person Singular), doch sein Urteil fällt wohlwollend aus; während Ansgar durch die Wahl des Präteritums das Erleben der Plastik in zeitliche Ferne rückt, aktualisiert Tom sein Urteil ins Gegenwärtige durch den Gebrauch des Präsens. Anstatt „Ich fand“ bei Ansgar heißt es bei Tom: „Also ich finde die eigentlich irgendwo interessant“.

Die Formulierung „interessant“ klingt betont ambivalent: Einerseits kann die Wortwahl positiv gemeint sein im Sinne von „gedanklich anregend“. Andererseits kann dieses Adjektiv höflich-vorsichtig eine gewisse Unzufriedenheit ausdrücken. Doch im Vergleich zu Ansgars einleitendem „eher unschön“ beinhaltet Toms Wahl des wertenden Adjektivs viel positivere Anteile: Das Kognitive, Konzeptuelle ist bei „interessant“ relevanter als der geschmäckerlich beliebig zu beurteilende visuelle Eindruck bei „eher unschön“.

Die Begründung, die bei Ansgar die ablehnende Haltung fundiert, führt bei Tom zur Gegenmeinung, „weil man, eben weil es so abstrakt ist und so gemischt ist mit den Formen, dass man das eigentlich Sehen mit demjenigen, der es ansieht, entscheidet, was es aussagen“ (IS2/20.6., Zeilen 38-41) soll. Toms Beurteilung der Plastik „Bronzefrau

Nr. 6“ kann man deutlich eher ein reflektiertes Kunsturteil als ein subjektives Geschmacksurteil nennen: Denn er abstrahiert viel stärker als Ansgar; für Tom ist nicht allein nur die visuelle Anmutung der „Bronzefrau Nr. 6“ relevant. Von der Form ausgehend reflektiert Tom die spezifische Rolle des Betrachters bei Schüttes Plastik. Fazit: Die beiden Schüler sind es gewohnt, über Kunstwerke im Modus der Bewertungsäußerung zu sprechen. Dabei fallen ihnen vorrangig formale Kriterien auf. In der „Bronzefrau Nr. 6“ hat der Künstler Thomas Schütte scheinbar nicht passende Elemente hybrid zusammengefügt. Die Äußerungen der Schüler zeigen deutlich, dass Ansgar und Tom über diese vielleicht postmodern zu nennende Arbeitsweise bzw. Formfindung nachgedacht haben. Doch ihre gegenläufige Beurteilung der „Bronzefrau Nr. 6“ liegt in den sehr unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Rezeptionsmodi der beiden Schüler begründet. Ansgar gefällt die „Bronzefrau Nr. 6“ nicht, weil seine Wahrnehmung vorrangig durch ein visuelles Bedürfnis nach ansprechender Schönheit geleitet wird; Ansgars abwertendes Geschmacksurteil verhindert deshalb wohl eine vertiefende Rezeption. Toms Wahrnehmung dagegen wird nicht durch ein oberflächliches Geschmacksurteil verstellt, so dass er in einer reflektierten Rezeption ein differenziertes Kunsturteil entwickelt.

4.5.5 Soziale Selbstpositionierung: argumentieren anstatt erzählen oder beschreiben

Ansgar sichert sein Urteil zur betrachteten Plastik mit der Meinung seiner Mitschüler ab, ohne allerdings Namen zu nennen oder entsprechende Äußerungen als Belege anzuführen: „wie viele andere hier auch“ (IS2/20.6., Zeilen 27-28). An anderen Stellen heißt es: „[...] da waren ja zwei Köpfe, haben wir da ja gesehen, deswegen fand ich die ein bisschen kompliziert.“ (IS2/20.6., Zeilen 33-35) „Ja also, ich glaub von jedem hier, [...]“. (IS2/20.6., Zeile 123) Die Mitschüler („viele andere hier“, „wir“, „jedem hier“) werden primär als Autoritäten ins Spiel gebracht, die Ansgars eigene Meinung stützen sollen. Als individuell mit Namen benennbare Subjekte spielen sie dagegen keine Rolle.

Ansgar sucht Absicherung in der seiner Ansicht nach weitgehend gemeinsamen Meinung der Gruppe. Tom dagegen positioniert sich mit seiner ersten Äußerung im Gespräch in Gegenüberstellung zu Ansgar. Tom greift zwar den Relevanzrahmen Ansgars, die Bewertungsfrage der Plastik, höflich auf; doch er wendet sie ins Gegenteil, indem er die Plastik positiv beurteilt. Auch Tom geht nicht individuell auf weitere Mitschüler ein. Aber er wertet gegenüber Ansgar die Rolle des individuell einzelnen, subjektiven Betrachters in der Beziehung zum Kunstwerk auf: „der es ansieht, entscheidet, was es aussagen“ (IS2/20.6., Zeilen 40-41) soll. Damit leitet er über zu dem Thema des Interviews, das offensichtlich zentrale Relevanz für beide Schüler hat, da es quantitativ gesehen den meisten Raum der Äußerungen beansprucht: Die Interpretation des Kunstwerks.

Insgesamt ist es auffällig für das gesamte Interview mit Tom und Ansgar, dass sie bei der Wahl ihrer sprachlichen Darstellungsform in Reaktion auf die Redeimpulse des Interviews eher argumentieren, weniger erzählen oder beschreiben (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 143). Beispielsweise formulieren Ansgar und Tom zu Beginn Werturteile zu der betrachteten Plastik und begründen diese. Sie erzählen aber beispielsweise nicht

nennenswert von kleinen Ereignissen, hübschen Anekdoten oder Geschehnissen, Prozessverläufen oder persönlichen Erfahrungen aus dem Unterricht. Auch erwähnen sie keine Namen von Mitschülern. Das heißt, Tom und Ansgar haben einen gewissen Hang zu Abstraktionen und verallgemeinernden Erklärungen.

Worin könnte die sprachliche Dominanz abstrahierend-argumentativer Darstellungsformen bei Tom und Ansgar begründet sein? Entweder könnten die beiden das Argumentieren als für sie normale kommunikative Umgangsweise im Unterricht verinnerlicht haben. Oder das Argumentieren ist für sie Teil ihrer vorrangigen kommunikativen Lebens- und Alltagserfahrung. Das ist hier schwierig zu entscheiden. Allerdings könnte es auch sein, dass Tom und Ansgar glauben sich rechtfertigen zu müssen. Sie könnten sich beispielsweise fragen, warum sie für das Gespräch aus der Gruppe der anwesenden Schüler vom Interviewer ausgewählt wurden. Die beiden könnten empfinden, vom Interviewer genötigt zu werden begründen zu müssen, warum sie sich etwa nicht wie die Mädchen in der Unterrichtsstunde am Unterrichtsgespräch beteiligt haben.

Beispielsweise lautet eine Passage des ersten einführenden Gesprächsimpulses des Interviewers: „[...] ich habe euch nicht ausgesucht, weil ihr ganz toll mitgearbeitet habt und so, trotzdem glaube ich nicht, dass das völlig an euch vorbeigegangen ist.“ (IS2/20.6., Zeilen 9-13) Die teilweise ironische Äußerung des Interviewers kann kaum als Lob verstanden werden, eher als Tadel oder Vorwurf. Im Kontakt mit den Schülern verhält sich der Interviewer typisch wie ein Schulmeister, weil es zur Lehrerrolle gehört, permanent Leistungsbewertungen vorzunehmen. Im Mittelteil thematisiert der Interviewer noch einmal den fehlenden Mitteilungsdrang der beiden Schüler im Unterrichtsgespräch. So ist es sicher kein Zufall, dass die beiden am Ende des Interviews in ihren Selbstcharakterisierungen auf ihr kommunikativ schweigsames Verhalten im Unterricht abschließend argumentativ eingehen. Haben Tom und Ansgar diese oben erwähnte Äußerung des Interviewers so stark beherzigt, dass das ganze Interview als eine einzige argumentative Rechtfertigung für ihr schweigsames Unterrichtsverhalten zu begreifen ist? Fühlen die zwei Jungen sich vielleicht als kommunikative Außenseiter? Dann müssten alle ihre Äußerungen als Erklärungsversuche oder als Ablenkungsmanöver von erwarteten Verhaltensrechtfertigungen für ihr Schweigen im Unterricht aufgefasst werden (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 171). Ob dem so ist, muss hier jedoch offen bleiben.

4.5.6 Schweigen

„Interviewer: Nun irritiert mich jetzt also, ihr habt ja sehr betonte eigene Meinungen, über so etwas. Wieso taucht das nicht auf =

Tom: = im Unterricht?

I: Ja. {lacht}

Tom: Ich meine, kann ich nicht erklären.“ (IS2/20.6., Zeilen 87-93)

Im Mittelteil des Gesprächs (IS2/20.6., Zeilen 87-102) formuliert der Interviewer seine Verwunderung: Obwohl Tom und Ansgar sich im Interview differenziert zum Unterrichtsgegenstand äußern, hatten die beiden sich am vorherigen Unterrichtsgespräch nicht beteiligt. Der Interviewer ordnet die beiden Jungen offensichtlich dem Schülertyp „Schweiger“ zu. Das beschäftigt ihn emotional, sonst würde er seine Zwischenbemerkung nicht formulieren, die eigentlich etwas aus seinem Fragekonzept herausfällt. Die

Äußerung unterläuft dem Interviewer wohl eher ungeplant, im Rückgriff auf seine habitualisierte Lehrerrolle.

Der Interviewer braucht seine Äußerung nicht zu Ende führen: Tom versteht im Ansatz, was gemeint ist, und ergänzt den Satz aus eigener Initiative richtig. Und nach seiner nächsten Äußerung verstummt Tom dann kurz in Sprachlosigkeit. Sein Satzbau ist nun elliptisch und durch einen Chiasmus auffällig; eigentlich müsste es heißen: *Ich meine, ich kann das nicht erklären* („Ich meine, kann ich nicht erklären.“). Daran kann man eine gewisse emotionale Betroffenheit erkennen: Tom weiß genau, dass seine Verhaltensweise einem Beobachter auffallen muss, aber Tom kann oder möchte sein Verhalten nicht erklären.

„Und bei dir?“ (IS2/20.6., Zeile 98) Auf direkte Nachfrage artikuliert Ansgar „ein bisschen wenig Interesse daran“ (IS2/20.6., Zeile 100) bzw. im nächsten Satz gesteigert, „kein Interesse“ (IS2/20.6., Zeile 101); etwas unklar bleibt dabei allerdings, ob Ansgar die Motivation zur Beteiligung am Unterricht und Unterrichtsgesprächen im Allgemeinen oder am Kunstunterricht im Besonderen meint. Ansgar und Tom beteiligen sich zwar offensichtlich nicht am Unterrichtsgespräch (siehe auch Transkription des Unterrichtsgesprächs vom 20.6.); sie waren aber trotzdem gedanklich mit dem Unterrichtsgegenstand, der Plastik von Thomas Schütte, beschäftigt. Allerdings ist deutlich, dass auch die zeitlich Länge des Interviews relativ knapp ausgefallen ist. Aber vor allem ist der Mangel an unterschiedlichen Themen ersichtlich, die Tom und Ansgar im Interview anschnitten.

4.5.7 Schweigen als Rezeptionsmodus aus mangelndem Interesse und als stiller Protest

Am Schluss des Interviews fordert der Interviewer Ansgar und Tom auf, sich jeweils selbst zu charakterisieren (IS2/20.6., Zeilen 189-213). Diese Eigenbeschreibungen fallen relativ allgemein aus; aber beide thematisieren noch einmal ihre fehlende Beteiligung an der verbalen Auseinandersetzung mit Kunst in der Gruppe.

„Ansgar: Interesse an Kunst eher nur, wenn wir jetzt selber Hand anlegen und nicht darüber reden. Wenn wir jetzt selber zeichnen oder basteln da, da habe ich natürlich großes Interesse, anstatt darüber zu reden, irgendwie. Das reicht, glaube ich.“ (IS2/20.6., Zeilen 196-200)

Die fehlende Beteiligung am Unterrichtsgespräch könnte man anhand dieser Selbstbeschreibung mit dem fehlenden „Interesse“ Ansgars an der Kunstrezeption erklären; der zweimal genannte Begriff „Interesse“ kennzeichnet Ansgar in seiner Selbsteinschätzung am deutlichsten: Sein Verhalten wird vom jeweiligen Interesse oder Desinteresse an den angebotenen Handlungsmöglichkeiten für die Schüler im Unterricht geleitet.

Ansgars markante Gegenüberstellung von eigenen gestalterischen Aktivitäten der Schüler („selber Hand anlegen“, „zeichnen oder basteln“) und der verbalen Auseinandersetzungen mit Kunst („darüber zu reden“) im Erleben von Kunstunterricht wird Kunstpädagogen nicht überraschen. Ansgars Wortwahl für praktische Gestaltungen ist aufwertend positiv („natürlich großes Interesse“). Er findet für das bildnerische Gestalten auch verschiedene

Benennungsvarianten. Im Kontrast dazu bezeichnet er abwertend die verbal dominierte Kunstrezeption, zweimal wiederholt, als stereotyp „darüber (zu) reden“.

Ansgar meint offenbar Rezeptionsprozesse, aber signifikanterweise spricht er hier nicht von „wahrnehmen“, „betrachten“ oder „sehen“. Wahrnehmung im Kunstunterricht erlebt Ansgar offensichtlich nicht als positiv oder bedeutsam, nicht als etwas, was Geltung besäße. Man könnte hier Ansgars Wertung argumentativ verteidigen: Den Eigenwert von Wahrnehmungen zu erleben und zu thematisieren kann Schülern sehr schwerfallen, weil die Wahrnehmung als solche unter der Aufmerksamkeitsschwelle des Alltagsbewusstseins liegt. Allerdings können schon bedeutend jüngere Schüler Wahrnehmungen thematisieren; Janine (Gesamtschule, sechste Klasse) äußert beispielsweise: „Weil vorher hat man das nie so gesehen.“ (Peez 2008, S. 182)

Ansgars Formulierungen signalisieren somit deutlich: Es bleibt ein Kernproblem des Faches Kunst, Wahrnehmungs- und Kunstrezeptionsprozesse in ihrer Eigenwertigkeit positiv zu vermitteln; eigene visuelle Wahrnehmungen lassen sich immer nur indirekt, meistens eben über Sprache, kommunizieren. Ansgars Worte zur Benennung von Rezeptionsprozessen im Unterrichtsgespräch bleiben dementsprechend hilflos abstrakt („darüber“, „irgendwie“), das Sprechen über Kunst nervt ihn.

Eigenes bildnerisches Handeln dagegen wird in den Worten Ansgars bildhaft anschaulich („selber Hand anlegen“ und „zeichnen oder basteln“). Die deiktischen Ausdrücke „da, da“ verankern das konkret handwerklich-manuelle Arbeiten in einem als positiv erlebten situativen Hier und Jetzt. Die Formulierung „selber Hand anlegen“ deutet an, wie durch manuelle Berührung mit Gegenständen eine emotionale Nähe entsteht; diese Nähe kann als ein zentrales Merkmal von Kunstunterricht verstanden werden, was in dieser Intensität andere Fächer häufig nicht bieten können.

Die hier beschriebene Gegenüberstellung von „selber Hand anlegen“ und der rezeptiven Auseinandersetzung mit Kunst („darüber zu reden“) wird von Ansgar als selbstverständlich, wie ein unhinterfragbar hinnehmbares Naturgesetz eingeschätzt („natürlich“). Diese grundsätzliche Haltung zum Kunstunterricht kennt man als weit verbreiteten Schülerhabitus, der für Kunstpädagogen eine große Herausforderung bedeutet. In einem gewissen Sinne könnte man hier zusammenfassend Schweigen als Habitus bei Bildbetrachtungen im Kunstunterricht auch als eine Protestform einzelner Schüler verstehen, als stille Verweigerung, als passiven Widerstand gegen diese Unterrichts- und Rezeptionsform.

4.5.8 Schweigen als Rezeptionsmodus, als Wirklichkeit für sich: „keinen wirklichen Grund mich zu [...] beteiligen“

Während das (natürliche oder fehlende) „Interesse“ für Ansgars Habitus im Kunstunterricht die wichtigste Größe darstellt, liegt der Fall bei Tom etwas anders: „Tom: [...] ähm, ja, Kunst, ja Theorie finde ich eigentlich ganz okay manchmal, aber ich seh nur keinen wirklichen Grund mich zu auch beteiligen, weil ich alles für mich selber interpretiere. Für mich selber denke.“ (IS2/20.6., Zeilen 204-208)

Wie begründet Tom seine Verschwiegenheit im Unterrichtsgespräch? Er kommt wieder auf das Interpretieren zu sprechen, wie schon zu Beginn des Interviews. Für ihn bedeutet Kunstrezeption allerdings nicht wie für Ansgar bloß „darüber zu reden“. Aber wie Ansgar thematisiert Tom in seiner Wortwahl nicht die (vielleicht auch emotional

befriedigende) Eigenwertigkeit von Wahrnehmungen. Ein Ausdruck neugierigen Staunens (oder Vergleichbares) über Kunstrezeptionsituationen kommt ihm nicht über die Lippen. Tom verortet stattdessen Rezeptionsprozesse eher auf kognitiver Ebene („Theorie“). Er adelt die Kunstbetrachtung sprachlich oft mit hochwertigen Begriffen: „Theorie“, „eigentlich ganz okay“, „interpretiere(n)“, „alles“, „für mich selber“ und „denke(n)“. Natürlich wird dieser Eindruck mit den Worten „eigentlich ganz okay manchmal“ gedämpft. Wahrscheinlich manifestiert sich hier aber die höfliche Solidarität zu Ansgars vorhergegangenen Redebeitrag, zu dem sich Tom nicht völlig im Widerspruch positionieren möchte. Zusätzlich ist diese Wendung wahrscheinlich auch Toms Schüchternheit und einem als (männlich) cool empfundenen Schülerunderstatement geschuldet. Solch ein Habitus verbietet emotional allzu explizit-euphorische Zustimmung zum Schulunterricht.

Für Tom sind „Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption“ (Michel 2006, Untertitel) von Kunst, also die Konstruktion von Bedeutung, keine sozial kommunikativen Prozesse, sondern höchst individuelle Prozesse; zweimal wiederholt Tom unmittelbar aufeinander folgend als Schlüsselformulierung „für mich selber“. Das Interpretieren und das Denken sind für ihn wohl weitgehend deckungsgleich, denn Tom tauscht in der Anapher „für mich [...] Für mich [...]“ nur diese beiden Begriffe aus. Diese Anapher markiert als rhetorische Figur die persönliche Wichtigkeit seiner Worte. Toms Rezeptionshaltung könnte man für eine persönliche Marotte halten. Aber ich denke, hier zeigt sich ein spezifischer Schüler- bzw. Betrachter-Habitus, eine typische Form des Umgangs mit Kunst in der Rezeption: Obwohl die Kunst den Betrachter intensiv beschäftigt, äußert dieser sich nicht zu der Kunst und den eigenen Beobachtungen und Einschätzungen; denn es gehört zum (vielleicht typisch männlich zu nennenden) Selbstkonzept, „alles“, wie Tom generalisierend sagt, für sich gedanklich persönlich, nicht im sozialen Austausch zu klären. Während Ansgar im Schweigen einfach protestierend sein Desinteresse signalisiert, begründet Tom sein Schweigen damit, dass er seine Gedanken und Interpretationen als Privatangelegenheit empfindet: „[...] ich seh nur keinen wirklichen Grund mich zu auch beteiligen [...].“

Das „auch“ zeigt, dass Tom es reicht, wenn sich einige Mitschüler im Gespräch äußern, er braucht das nicht. Für ihn ist es nicht nötig, über die eigene subjektive Deutung der Kunst hinausgehend auch im Gespräch (in der Gruppe) Intersubjektivität herzustellen. Alle Gründe zur Beteiligung wertet Tom für sich als vorgeschoben, verlogen, als nicht „wirklich“ relevant. Er spricht solchen Gründen für die mündliche Mitarbeit in gewisser Weise den Realitätscharakter ab: Es sind für ihn keine „wirklichen“ Gründe. Warum? Die soziale Gemeinschaft als Wert, die Bestätigung durch Lehrer und die Mitschüler, das verbale Austesten eigener Ansichten, die Belohnung der Mitarbeit durch die positive Benotung - all das wären in den Augen Toms nur unwirkliche Scheinargumentationen ohne Geltungsanspruch, keine als echt relevant wahrgenommenen Gründe. Für Tom gehört nur zur „wirklichen“ Realität, was er für sich selber interpretiert und denkt. Relevant und Realität ist für Tom und seine Art der Kunstrezeption nur, was sich in seinem Kopf abspielt.

Das würde bedeuten: Man sollte nicht glauben, dass Schüler keine intensiven Erfahrungen im Erleben der Kunstwerke machen würden, nur weil sie sich in Betrachtungssituationen nicht zu Kunstwerken äußern. Aber andererseits könnte man argumentieren: Die Themenvielfalt der Inhalte der Interviewäußerungen von Tom und Ansgar bleibt eher

begrenzt. Das könnte darauf hindeuten, dass schweigende Schüler auch relativ eindimensional in ihrem Rezeptionsprozess bleiben können. Und auch im Selbsterleben des Rezeptionsprozesses wurde die Kunstbetrachtung von Tom und Ansgar als nicht sehr intensiv wahrgenommen:

„Interviewer: Und gab es für euch besonders spannende, so wichtige Situationen, [...]?“

Tom: Spannend?

I: Ich weiß nicht was, irgendwie besondere Situation?

Ansgar: Bei mir nicht wirklich.“ (IS2/20.6., Zeilen 181-188)

Diese Antworten sollte man allerdings nicht zu wörtlich nehmen, denn man sieht ja an den anderen Ausführungen der beiden Schüler, dass sie sich intensiv in der Betrachtung mit dem Kunstwerks auseinandergesetzt haben.

4.5.9 Tom: Der Betrachter entscheidet über die Aussage des Kunstwerks

Wie begreift Tom die Rolle des Betrachters in der Beziehung zum Kunstwerk (im Kunstunterricht)? Tom gebraucht im gesamten Interview siebenmal die Begriffe „Interpretation“ oder in Variation „interpretieren“. Ansgar gebraucht diese Begriffe nie. Für Tom spielt also das Interpretieren eine zentrale Rolle für den Umgang mit Kunst im Kunstunterricht, so wie er es erlebt hat.

Tom beschreibt schlüssig seine Vorstellung, wie er Kunstrezeption im Allgemeinen und im Kunstunterricht im Besonderen versteht: „der es (das Kunstwerk, J.G.)

ansieht, entscheidet, was es aussagen“ (IS2/20.6., Zeilen 40-41) soll.

„Und je nachdem, kann man dann, äh, selber entscheiden, oder unbewusst entscheiden. Wie man, äh, die Skulptur interpretiert oder wie man darüber denkt und empfindet. Ich hab ne ganz andere Interpretation als die auf dem, auf dem Blatt hatten, wie gesagt. [...] Wobei ich auch sagen muss, dass es mir auch nutzt.“ (IS2/20.6., Zeilen 46-52)

Neben der „Interpretation“ spielt in dieser Äußerung auch das Beurteilen des Kunstwerks für Tom eine Rolle: „oder wie man darüber denkt und empfindet.“ Doch neben Interpretation und Beurteilung („wie man darüber denkt“), die für Tom ineinander übergehen, gibt es weitere Grundmuster für den

(kommunikativen) Umgang mit Kunstwerken oder Vergleichbarem, die Tom vernachlässigt; als Grundmuster sind u. a. zu nennen: Das „Beschreiben (Was gibt es zu sehen, hören ...?), Deuten (Was steckt dahinter?), Erläutern (Was weiß man darüber?), Bewerten (Was ist davon zu halten?).“ (Holly 2007, S. 229) Oder: „Viel spricht dafür, dass der Zusammenhang von Wahrnehmen, Zeigen, Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten [...] für die Sprache der Kunstkommunikation charakteristisch ist.“ (Hausendorf 2007b, S. 34) Dabei sind diese Grundmuster im (kommunikativen) Umgang mit Kunst häufig miteinander verwoben, was sich ja auch bei Toms Formulierung andeutet: „Ein weiteres Charakteristikum ist [...] das Ineinanderfließen von Beschreibung, Deutung und Beurteilung in ein und demselben Ausdruck, in ein und demselben Satz.“ (Thim-Mabrey 2007, S. 108)

Aber was genau meint Tom nun mit „interpretieren“, die von ihm zentral thematisierte Umgangsform mit Kunst? Interpretieren heißt für Tom, dass der Betrachter subjektiv entscheidet, was ein Kunstwerk aussagen soll; der Schüler Tom setzt den

subjektiven Betrachter als zentrale Instanz. Und deshalb muss er natürlich als stiller, unauffällig notorischer Nonkonformist des Gedankens jeder anderen Deutungsinstanz widersprechen, zum Beispiel der „auf dem Blatt“. Die soziale Abgrenzung spielt für Tom eine zentrale Rolle.

Durch das sechsfache „man“ (IS2/20.6., Zeilen 38-48) generalisiert Tom seine Äußerung zu einer Aussage mit allgemein gültigem Anspruch. Allerdings ist dieses „man“ zweimal an ein unsicheres „äh“ gekoppelt; das klingt so, als ob Tom sich selber noch nicht völlig im Klaren darüber wäre, welche Folgen sich aus seiner Generalisierung ergeben könnten. Die Interpretation ist für Tom etwas, was mit Entscheidungen zu tun hat; dreimal gebraucht er an dieser Stelle das Verb „entscheiden“. Wer entscheidet, muss sich dabei auch immer ein Urteil bilden. Die Betrachtung von Kunst, ohne diese zu werten und ohne über diese zu urteilen, ist äußerst schwierig. Kunstbetrachtung hätte in diesem Sinne immer auch etwas mit einer Urteilsfindung zu tun. Und in Wertungen, Beurteilungen und Entscheidungen verfließen auch immer ununterscheidbar emotionale und rationale Aspekte.

Merkwürdig ist Toms Oppositionsbildung zwischen „selber entscheiden, oder unbewusst entscheiden“. Das klingt so, als wäre das Individual-Selbst im Bewusstsein verankert und das Unbewusste wäre dann aber außerhalb des Selbst zu orten. Hier werden Ratio und Emotion gegenübergestellt, ähnlich wie in folgender

Formulierung: „[...] entscheiden. Wie man, äh, die Skulptur interpretiert oder wie man darüber denkt und empfindet.“

Vielleicht ringt Tom hier nach Worten und assoziiert Synonyme: In diesem Sinne wären *interpretieren*, *denken* und *empfinden* austauschbar. Aber Oppositionsbildung scheint eine sprachliche Eigenart Toms zu sein. Dann wären *entscheiden*, *interpretieren*, *denken* und *empfinden* gegensätzliche oder wenigstens unterschiedliche Begriffe. Tom nennt die Begriffe in einer Reihenfolge, die nicht zufällig klingt: In der Gedankenführung beginnt er tendenziell mit dem rational Komplexen („entscheiden“), um beim eher emotional Einfachen („empfindet“) zu schließen. Toms Aneinanderreihung ist gegensätzlich zur Alltagserfahrung gesteigert: Erfahrungen entwickeln sich offensichtlich vom Unklaren und Unartikulierten zum begrifflich Bewussten und Definierten; man empfindet erst, dann denkt man, dann wird interpretiert, am Schluss entscheidet man resümierend, „was es aussagen“ soll. Durch das „und“ zwischen „denkt und empfindet“ stellt Tom das Denken und Empfinden auf eine zeitlich gleiche Ebene.

Man könnte noch einen weiteren Schritt im Rezeptionsprozess ergänzen, so wie es sich in Ansgars Worten andeutet: Die Kontrastierung der eigenen Interpretationsprozesse mit fremden Deutungen. Denn Tom stützt seine Ausführungen mit einem Beispiel, in welchem er die eigene Interpretation der „Bronzefrau Nr. 6“ in Gegenüberstellung zu einer vorgegebenen Deutung setzt. Die Kontrastierung von Eigen- und Fremddeutung spielt für Tom eine größere Rolle, weil sie von ihm leitmotivisch dreimal im Interview thematisiert wird (IS2/20.6., Zeilen 43, 50 und 207-208).

Solch eine Gegenüberstellung von Fremd- und Eigendeutung kann am Schluss des Rezeptionsprozesses zur Bestätigung der eigenen Interpretationsentscheidung erfolgen; solch eine Kontrastierung kann aber auch an einer anderen Stelle im Verlauf der Rezeption eine Rolle spielen. Das bleibt bei Toms Ausführungen unklar.

Man könnte Toms Verständnis von Kunstrezeption auch als eine Wunschvorstellung begreifen; man könnte sie als Protest gegen das Erleben von Fremdbestimmung durch Deutungshoheiten im Umgang mit Kunst in der Rezeption rekonstruieren, denn er sagt am

Schluss seiner Ausführungen: „Ich hab ne ganz andere Interpretation als die [...].“

Mir scheinen die Äußerungen eines schweigsamen Schülers wie Tom auch deshalb relevant, weil „Schweiger“ mit ihrem Verhalten jahrelang sehr genau sich und ihre Mitschüler beobachten können. So meint beispielsweise Herr Weber im Interview über Tom: Der Lehrer denke „dann, ach, der sagt sowieso nichts dann, nimmt ihn auch schon gar nicht mehr dran, man guckt schon gar nicht mehr hin, irgendwann.“ (IL20.6., Zeilen 361-363) Toms jahrelange Beobachtungsmöglichkeiten machen ihn zu einem „Experten des Alltags“, um eine Formulierung des Theaterkollektivs Rimini-Protokoll aufzugreifen. Und wenn solch ein Schüler den Beobachtungsfokus auf seinen individuellen Rezeptionsprozess legt, liefert das wichtige und authentische Hinweise.

Zusammenfassend kann man sagen: Für Tom spielt der einzelne, subjektive Betrachter in der Beziehung zum Kunstwerk eine zentrale Rolle. Toms Ausdrucksweise im Interview signalisiert eine Art Reihenfolge für den Rezeptionsprozess, die tendenziell plausibel klingt. Im Prozess der Rezeption eines Kunstwerks hat der Betrachter zu Beginn erst subjektive Empfindungen und Anmutungen, die gleichzeitig in Kontakt zu bewussten Gedanken treten. Dann interpretiert der Betrachter, spielt also vielleicht auch Deutungsvarianten durch. Gegen Ende entscheidet sich der Betrachter für eine Interpretation, also eine Aussage des Kunstwerks. Am Schluss dieses Prozesses oder auch schon vorher kann der Vergleich zu fremden Deutungen mit der subjektiv eigenen Interpretation eine große Rolle spielen.

Diese Konzeptualisierung eines Rezeptionsprozesses kann Tom in der Schule erlernt und verinnerlicht haben (beispielsweise in den Fächern Deutsch, Philosophie, Religion, Kunst); oder aber sie gehört zu seinem persönlichen Erfahrungsschatz. Das kann hier nicht entschieden werden. Vielleicht vermischt Tom auch eigenes Alltagserleben und institutionell Erlerntes. Relevant ist dieses hier vielleicht arg zugespitzt formulierte Ablaufschema von Kunstrezeption deshalb, um das Nachdenken über solche Prozesse im spezifisch kunstpädagogischen Fachdiskurs anzuregen.

4.5.10 Die Rolle der Gruppe bei der Rezeption für Tom und Ansgar

„Ich fand die Skulptur eigentlich, wie viele andere hier auch, eher unschön.“ (Ansgar, IS2/20.6., Zeilen 27-28)

„Ja also, ich glaub von jedem hier, hat sich innerhalb der Stunde langsam verändert. Wenn jeder einzelne irgendwie was eingebracht hat, was er jetzt so sieht, zum Beispiel diesen Vogelkopf oder Wolfskopf sieht, dann verändert sich eben auch die Ansicht des Anderen, dass er dann auch diese eine Sache sieht, wenn man zwei, ja () den Wolfskopf, derjenige, der das vorher nicht gesehen hat, sieht das eben anders.“ (Ansgar, IS2/20.6., Zeilen 123-130)

„Da haben wir auch nicht wirklich etwas Konkretes sehen können, also denk ich, sind wir da durchaus mit den anderen einverstanden.“ (Tom, IS2/20.6., Zeilen 160-162)

Ansgar und Tom reden im Interview tendenziell stärker auf der Inhalts- und Sachebene als auf der Ausdrucks- und Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 1981). Dies wird allgemein als typisch männliches Gesprächsverhalten verstanden. Begreifen sie sich

deshalb auch im Unterricht eher als Einzelbetrachter, denen es in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ allein um das Kunstwerk geht, oder auch als Teil eines Gruppendiskurses?

Ansgar beruft sich schon unmittelbar zu Beginn des Interviews auf die Gruppe; mit ihrer Autorität versucht er seine Aussage zu untermauern („wie viele andere hier auch“). Das heißt, er begreift sich von Anfang an im Interview weniger als Einzelbetrachter, eher als Teil einer durch die gemeinsame Rezeption gebildeten Gruppe. Ansgar thematisiert beispielsweise auch, wie sich seine Wahrnehmung durch Äußerungen der Mitschüler im Laufe der Stunde verändert habe (IS2/20.6., Zeilen 123-130); er begreift seine Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ als Teil von sich entwickelnden Beziehungen innerhalb der Gruppe. Auffällig ist wieder sein Bestreben, seine Aussage im Modus einer gewissen Allgemeingültigkeit, die durch die Anrufung der Autorität der Gruppe gestützt wird, zu formulieren: „ich glaub von jedem hier“.

Gegenüber Ansgars Äußerungen finden sich bei Tom viel weniger Formulierungen hinsichtlich der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“, welche die Gruppe thematisieren. Beispielsweise solidarisiert sich Tom in einer Äußerung mit Ansgar („wir“).

Gleichzeitig stellt er sozusagen zähneknirschend fest, dass er einmal („durchaus“) der gleichen Meinung wie seine Mitschüler ist. Typischerweise formuliert er hier wieder im Stile einer Argumentation mit einer Schlussfolgerung („also“).

Kann man erklären, warum Ansgar und Tom der Gruppe und dem Gruppendiskurs bei der Kunstrezeption völlig unterschiedliche Rollen zuweisen? Es könnte daran liegen, dass sie, wie schon ausgeführt, unterschiedliche Modi im Umgang mit Kunstwerken pflegen:

Ansgar geht es bei der Rezeption um ein wohl eher emotional fundiertes Geschmacksurteil, welches primär einem Bedürfnis nach visueller Schönheit folgt. Da er sich dabei so sehr auf die Autorität der Gruppe beruft, kommt offensichtlich noch sein Harmoniebedürfnis dazu: Kunst soll schön sein und die Betrachter sollen sich in der Gruppe einig sein.

Tom dagegen geht es um ein eher kognitiv fundiertes Kunsturteil, das primär den Maßstäben des subjektiven Betrachters folgt. Die soziale Umgebung weiterer Betrachter spielt dabei keine dominante Rolle. Die Gruppe anderer Betrachter hilft höchstens dabei, dass sich der subjektive Einzelbetrachter im Kunsturteil in der Abgrenzung vom Gruppendiskurs individualisieren kann.

4.5.11 Die sprachliche Fähigkeit zur Sinnverdichtung

Wie lässt sich die Sprache konkret beschreiben, in der Ansgar und Tom im Interview mit der „Bronzefrau Nr. 6“ umgehen? Oder mit den Worten von Maria Peters gefragt: „[...] welche Beziehungen konstituieren sich im Text zwischen dem Subjekt und dem (Kunst)Objekt?“ (Peters 1996, S. 157) Tom und Ansgar äußern in langen Interviewpassagen (IS2/20.6., Zeilen 43-86 und 103-188) vorrangig ihre Verwirrung, dass sich die „Bronzefrau Nr. 6“ einer eindeutigen gegenständlichen Zuordnung entzieht; nur Tom formuliert an einer Stelle im Rahmen einer „Sinnverdichtung“ (Peters 1996, S. 242) eine verallgemeinernde, zusammenfassende Deutung:

„Ich würd das so interpretieren, dass das irgendwie den Widerspruch zwischen Chaos und äh, Kosmos ausdrücken soll, zwischen Unordnung und Ordnung. Die Skulptur ist die Unordnung, die äh, das nicht wirklich Greifbare, Festlegbare

ist. Und äh die Umgebung, auf dieser Doppel-T-Träger-Stahltisch da, soll eben den Gegensatz dazu ausdrücken.“ (IS2/20.6., Zeilen 80-86)

Tom spricht von „Chaos und äh, Kosmos“, also von allumfassender Unordnung oder Verwirrung und dem Gegenbegriff (Welt-)Ordnung oder Universum. Es wirkt so, als sei Toms Anspruch an die Rolle der Kunst relativ hoch, als solle sie helfen die Welt zu erklären. Im weitesten Sinne der Bedeutung des Begriffes Kunst zielt diese auf die Fähigkeit, Wissen und Erkenntnis zu produzieren. Viele Menschen erwarten, durch die Kunst Wahrheit und Welterklärung zu finden. Das macht für sie im Kern die Kunst aus. Das deutet sich vielleicht auch in Toms Äußerung an.

Sprachlich fällt wieder Toms Neigung zur argumentativen Abstraktion und Generalisierung und Oppositionsbildung auf („Chaos und äh, Kosmos“); in der Zuspitzung klingt die Deutung vielleicht unfreiwillig komisch. Weder beschreibt Tom hier die Plastik genau, noch erzählt er von der Unterrichtssituation. Deiktische Ausdrücke bzw. ein Adverb vergegenwärtigen die Plastik („das“, „dieser“, „da“), als ob diese im Raum der Interviewsituation aufgestellt wäre. Tom thematisiert zentrale Elemente der Werkstruktur der „Bronzefrau Nr. 6“, indem er den Gegensatz von Plastik und Präsentationstisch und die hybride Zusammenführung scheinbar nicht passender Elemente andeutet. Er koppelt in dieser Äußerung eher Inhaltliches („Kosmos“) und Formales („Gegensatz“). Seine Ausdrucksweise entspricht in den Formulierungen dem inhaltlich Gesagten: Zweimal ringt Tom um Worte („äh“), um das gefühlt Chaotische oder Allumfassende zu benennen, doch das konkret Greifbare („Doppel-T-Träger-Stahltisch“) kann er genau wie in der Fachsprache eines Industriemechanikers bezeichnen.

Tom geht hier nicht auf Interaktionen in der Gruppe ein, mit denen er ja seine Deutung stützen oder kontrastieren könnte; stattdessen betont er seinen Anspruch auf Eigenständigkeit, indem er das Personalpronomen an die erste Stelle setzt: „Ich würd das so interpretieren, [...]“. Der vorsichtige Gebrauch des Konjunktivs relativiert jedoch sofort wieder den Geltungsanspruch seiner Worte.

Man kann als Zwischenfazit festhalten: Damit dem Schüler so eine beherzt zusammenfassende Deutung der „Bronzefrau Nr. 6“ gelingen kann, muss er in der Lage sein, verschiedene sprachliche Elemente und Kompetenzen im Gebrauch synthetisieren zu können:

- Beherrschung des angemessenen Gebrauchs fachsprachlicher Begriffe der Analyse eines Kunstwerks („interpretieren“, „ausdrücken“, „Skulptur“);
- allgemeine Abstraktionsfähigkeit (hier die Überführung von im Kunstwerk formal Sichtbaren auf eine inhaltliche Deutungsebene);
- die Fähigkeit Abstraktionen in Worte fassen zu können, um konkret Sichtbares begrifflich verallgemeinern zu können („Die Skulptur ist die Unordnung“);
- die Fähigkeit für den angemessenen Transfer von Begriffen aus der (eigenen) Lebenswelt oder einer (zur Hilfe herangezogenen) Fachsprache, um visuelle oder werkstrukturelle Besonderheiten benennen zu können („Doppel-T-Träger-Stahltisch“);
- syntaktisches Geschick, hier der Parallelismus im Satzbau, um Oppositionen zu veranschaulichen („Die Skulptur ist die Unordnung [...]. Und äh die Umgebung [...].“);

- Reflexionsfähigkeit zur Beachtung der eigenen Gebundenheit an die Betrachterperspektive („Ich würd das so interpretieren“)
- und gleichzeitig die Fähigkeit, von situativ-konkreten Umständen der Rezeption absehen zu können (Unterrichtssituation, Mitschüler usw.).

4.5.12 Die Sprache der Verwirrung

Toms im vorherigen Abschnitt rekonstruierte Deutung der „Bronzefrau Nr. 6“ fällt im Interview auch deshalb auf, weil sie in dieser prägnanten Form singulär bleibt. Diese Äußerung Toms kontrastiert stark mit den ermüdend sich wiederholenden Interviewpassagen, in denen die beiden Schüler besprechen, was in der „Bronzefrau Nr. 6“ zu sehen oder nicht zu sehen ist:

„Ja, ich würde niemals sagen, dass das ne Frau ist. Ja, die Skulptur irgendwie, allein schon der Rücken ist jetzt männlich, und äh, die Tierskulpturen, die Tierköpfe da passen auch nicht wirklich zur, zu den weiblichen Formen. Also äh. Die Form ist ziemlich verwirrend, denke ich.“ (Tom, IS2/20.6., Zeilen 60-65)

„Wenn dann der eine sagt, da ist eine Frau zu sehen, obwohl man irgendwie da einen Wolfskopf und einen Vogelkopf sieht.“ (Ansgar, IS2/20.6., Zeilen 73-75)

Ähnliche Aussagen gibt es an vielen weiteren Stellen des Interviews (IS2/20.6., Zeilen 135-137, 150-151, 163-166, 171-177, 179-180). Nur vereinzelt wird auf Gehörtes verwiesen: „Wenn dann der eine sagt [...]“. So kann man feststellen, dass Tom und Ansgar sich primär direkt über den visuellen Wahrnehmungskanal der „Bronzefrau Nr. 6“ nähern zu scheinen, während für sie indirekte, verbale Bezugnahmen und Hinweise der Mitschüler eher eine zweitrangige Rolle zu spielen scheinen; meistens stoßen solche bei den beiden Schülern Tom und Ansgar eher auf Ablehnung.

Sprachlich drücken sich die Verunsicherungen in der Betrachtung der Plastik bei Tom und Ansgar auf folgende Weise aus:

- relativierende Füllwörter („irgendwie“, „äh“);
- Wortvariationen bei Formulierungsnöten („äh, die Tierskulpturen, die Tierköpfe“);
- gehäufte Verneinungen („niemals“);
- knappe Metaphern, Vergleiche, Assoziationen („irgendwie da einen Wolfskopf“);
- gehäuft deiktische Ausdrücke („da“) anstatt konkreter Beschreibungen;
- Dominanz der ersten Person Singular („ich“);
- gleichzeitig weitgehend fehlende oder nur vage Bezugnahme auf weitere Akteure wie Mitschüler und Lehrer („Wenn dann der eine sagt“);
- Konjunktivgebrauch („würd“);
- grammatikalische Unsicherheiten („[...] zur, zu [...]“);
- syntaktisch durch Satzabbruch („Also äh.“);
- gehäuft thematische Wiederholungen („Form ist ziemlich verwirrend“ usw.);
- und inhaltliche Widersprüche (primär bei Tom).

Fazit: Insgesamt kann man im Interview mit Tom und Ansgar oft eine tastend stockende Sprache der Verwirrung beschreiben, die zeitweilig die Hilflosigkeit der Schüler ausdrückt. Ansgars Beziehung zur „Bronzefrau Nr. 6“ basiert primär auf Ratlosigkeit: Er versucht zwar die Formsprache der Plastik gegenständlich eindeutig zu lesen, das kann ihm aber aufgrund des visuellen Angebots von Schüttes Plastik nicht gelingen. Dagegen fallen Toms Widersprüchlichkeit und Ambivalenz hinsichtlich seiner Beziehung zu der Plastik auf: Einerseits ist es ihm ja wichtig zu betonen, dass er die „Bronzefrau Nr. 6“ interessant findet und er eine Deutung anbieten kann.

Andererseits formuliert er ähnlich wie Ansgar starke Zweifel an der Lesbarkeit der Plastik: „Da frage ich mich, ob man da jetzt der Skulptur irgendwie eine Information entnehmen kann.“ (IS2/20.6., Zeilen 175-177) Letztlich steht Ansgar der „Bronzefrau Nr. 6“ ablehnend, Tom dagegen wohlwollend neugierig gegenüber; das kann an der jeweils grundsätzlichen Einstellung zu Rezeptionssituationen im Kunstunterricht liegen: Ansgar benennt ja diesbezüglich explizit sein Desinteresse, Tom sein grundsätzliches Wohlwollen gegenüber solchen Kunstbetrachtungen.

Vor lauter visueller Überkomplexität der „Bronzefrau Nr. 6“ sehen Tom und vor allem Ansgar gar nichts mehr: „Dann weiß man auch nicht, wo soll die Frau da sein? Also da erkennt man da gar nichts mehr.“ (Ansgar, IS2/20.6., Zeilen 77-78) Warum sprechen die beiden Schüler aber trotzdem immer wieder die sich widersprechenden Assoziationen zu der „Bronzefrau Nr. 6“ an? Liegt darin die zentrale Erfahrung ihrer Rezeption? Zeigt sich darin ein gewisser Ärger? Oder fällt Ansgar und Tom inhaltlich nichts mehr im Interview ein? Vielleicht ist es eine kommunikativ normale Form des Umgangs mit (zeitgenössischer) Kunst, dass man über das Unverständnis eines Kunstwerks lamentiert, wenn einem nichts mehr zum Reden einfällt? Positiver formuliert: Wenn sich eine Bedeutungsebene eines Kunstwerks darin zeigen sollte, womit sich die Betrachter am längsten bei der Rezeption beschäftigen, dann geht es bei der „Bronzefrau Nr. 6“ um das Entdecken, Hineinsehen und Überprüfen von Assoziationen - so signalisiert es jedenfalls das Interview mit Tom und Ansgar.

5 Fallstudie 29.9.

Nach der Rekonstruktion der ersten Fallstudie (Datenmaterial vom 20. Juni 2006) steht nun ein Leistungskurs Kunst der Jahrgangsstufe 13 im Zentrum der zweiten Fallstudie. Am Rande einer ländlichen Kleinstadt befindet sich das St.-U-Gymnasium. Frau Paulidem unterrichtet an diesem Freitag (29. September 2006) sieben Schülerinnen (Cosima, Dagmar, Lena, Nina, Ramona, Theodora und Tina) und zwei Schüler (Ken und Lutz). Laut Plan beginnt die zweite Stunde um 8.40 Uhr, die um 9.25 Uhr zu Ende geht. Der Forscher nimmt als teilnehmender Beobachter das Unterrichtsgespräch audiotekhnisch auf und macht sich Notizen. Während des Unterrichts fotografiert eine Schülerin, Cosima, Fotoaufnahmen. Unmittelbar im Anschluss an den Unterricht führt der Forscher ein Partnerinterview mit Tina und Lutz (IS1/29.9.) und ein weiteres Partnerinterview mit Cosima und Ken (IS2/29.9.). Cosima erläutert danach dem Interviewer ihre Fotoaufnahmen (IF29.9.). Außerdem zeichnet der Forscher ein narratives Interview mit der Lehrerin, Frau Paulidem, auf. Am gleichen Tag arbeitet der Forscher seine Notizen zu einem zusammenhängenden Text aus (TB29.9.).

Wie schon im vierten Kapitel werden im Folgenden einleitend die Fotografien (Kapitel 5.1) und das dazugehörige Interview (Kapitel 5.2) untersucht. Im Anschluss daran werden das Unterrichtsgespräch (Kapitel 5.3) und die beiden Partnerinterviews (Kapitel 5.4 und

5.5) rekonstruiert. Nur nachlaufend und an wenigen Stellen werden die Texte der teilnehmenden Beobachtung und des Lehrerinterviews berücksichtigt, weitgehend nur als Hintergrundwissen.

Wie schon in der Fallstudie vom 20.6. werden die Textdokumente phänomenologisch orientiert rekonstruiert (siehe Kapitel 3.4.1), wobei bei den Fotodokumenten zusätzlich Aspekte der Fotosequenz-Analyse eine Rolle spielen (siehe Kapitel 3.4.4 und 3.4.5). Nachdem im vierten und in diesem fünften Kapitel die einzelnen Dokumente (die Transkriptionen des Unterrichtsgesprächs, die Interview-Transkriptionen, die Fotostrecken) vorläufig isoliert und weitgehend kontextfrei untersucht worden sind, werden im anschließenden sechsten Kapitel die Untersuchungsergebnisse der unterschiedlichen Einzelfälle aus Kapitel 4 und 5 zusammengeführt.

5.1 Rekonstruktion der Fotosequenz der Schülerin Cosima

5.1.1 Erster Materialdurchgang: Cosimas fotografische Positionierung

Die Schülerin Cosima hat am 29.9. den Unterricht ihres Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 13 fotografiert. Dazu hatte ich ihr eine Digitalkamera zur Verfügung gestellt. Ich hatte sie gebeten, etwa mindestens alle fünf Minuten ein Foto zu machen, welches einen Eindruck der Unterrichtssituation zeigt. Cosima hat im Vergleich insgesamt relativ wenige Bilder fotografiert, nämlich nur zwölf; den Vergleichsmaßstab bilden hier die Fotosequenzen vom 20.6.06 mit 40 Bildern, vom 25.10.2006 mit 35 Bildern und vom 24.11.2006 mit 28 Bildern. Allerdings betrug die tatsächliche Unterrichtszeit bei Cosimas Fotosequenz nicht annähernd 45 Minuten, sondern deutlich weniger, nämlich nur ca. 30 Minuten (laut der Aufzeichnung des Unterrichtsgesprächs). Das heißt, Cosima hat im Schnitt etwa alle zweieinhalb Minuten ein Bild gemacht.

Die Blickhöhe bleibt bei Cosimas Fotosequenz meistens in der Höhe ihrer Sitzposition, kaum mal leicht zur Decke (Foto 1) oder nach unten zur Tischfläche (Foto 7) geneigt. Ihr fotografischer Modus wirkt eher statisch: Sie hat immer von ihrem Platz aus die Aufnahmen gemacht, ist nie aufgestanden oder herumgelaufen. Der Raum wird „ausgehend vom eigenen Körper (bzw. vom Bezugssystem des/der Betrachterin)“ (Löw 2001, S. 86) gezeigt, in Körperdrehungen von einem Standpunkt aus.

Cosima sitzt eher am Rand der Gruppe, hinten, aber nicht ganz hinten. Ihr Verhalten, wie es sich in den Fotos dokumentiert, wirkt unterrichtskonform: Sie schaut elfmal nach vorne, nur einmal nach hinten (Foto 3). Man hat den Eindruck, schon in den ersten drei Bildern vermittelt Cosima dem Betrachter einen gewissen Überblick: Sie dokumentiert Schüler vorne (Foto 1) und hinten (Foto 3) im Raum, die Lehrerin (Foto 2) und den Unterrichtsgegenstand, also in dieser Stunde die „Bronzefrau Nr. 6“ (Fotos 1 und 2). Bei dieser Einstiegssequenz hat Cosima die Lehrerin im Hochformat aufgenommen, die beiden anderen Fotos im Querformat (Fotos 1 und 2). Damit sind im Wesentlichen alle Elemente der folgenden neun Aufnahmen schon einmal in dieser Anfangssequenz aufgetaucht.

Besonders im ersten und im letzten Bild der Gesamtfotosequenz wirkt die Positionierung der Fotografin räumlich eingezwängt: Arme und Köpfe von Mitschülern werden vom Bildrand angeschnitten und zeigen sich isoliert vom Körper (Foto 1). Die Abbildung des Kunstwerks wird stellenweise verdeckt durch Mitschüler (Foto 1). Der Rücken einer Mitschülerin verstellt Cosima den Blick nach vorne zur Lehrerin (Foto 12). Cosima hat nicht den Raum und den Abstand, um all ihre Wahrnehmungen jeweils unbeschnitten, als

unzerstückelte Ganzheiten dokumentieren zu können. Ihre Raumwahrnehmung wirkt häufig fragmentiert. Im zweiten Foto wird dies besonders deutlich: Der einzige Gegenstand, der hier in seiner Ganzheit gezeigt wird, ist ein Mäppchen. Menschen sind auf diesem zweiten Foto nur als Torsi abgebildet, die „Bronzefrau Nr. 6“ wird vom Bildrand durchschnitten.

Cosimas Blick in dieser Kunststunde ist immer auf Lehrer und Mitschüler gerichtet, meistens auch auf die gezeigten Kunstwerke als Gegenstände des Unterrichts. Nie schaut einer der Anwesenden in die Kamera: Die Fotografin sucht nicht Kontakt. Sie will nicht den Unterricht durch Nebenkontakte stören. Stattdessen zieht sie sich im Aufnahme-Modus dokumentierend zurück, fotografiert sozusagen diskret. Das ist offensichtlich charakteristisch für den Habitus von Cosima. Sie scheint nicht von ihrer Schülerrolle auszuscheren: Cosima registriert situationskonform jeden neuen Unterrichtsimpuls, hier in Form von gezeigten Kunstwerken. Jede Plastik und auch die beiden im Unterricht gezeigten Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“ werden mit mindestens einem Foto dokumentiert. Die Lehrerin wird gewissermaßen durch hochformatige Fotos besonders gewürdigt, nur das Schlussbild ist auch noch einmal als Sonderfoto hochformatig. Im Wesentlichen ist die Fotosequenz im Rhythmus durch die Lehrerimpulse getaktet, durch die Präsentation von Abbildungen mit Kunstwerken. Das ist eine konstante Regel im fotografischen Modus Operandi von Cosima: Wenn ein neues Kunstwerk gezeigt wird, dokumentiert sie das. Darin zeigt sich die Autorität des Unterrichtsinhalts für den Habitus der Schülerin.

Erstes Zwischenergebnis nach dem ersten Materialdurchgang: Cosimas Blick scheint maßgeblich durch ein Interesse am Inhalt des Kunstunterrichts, persönliches Engagement und/oder die verinnerlichte Anerkennung der Autorität der Lehrerin Frau Paulidem und der Kunstwerke gesteuert zu sein. Es gibt nur drei Fotos von zwölf, bei denen ausschließlich nur Schüler abgebildet sind (Fotos 3, 9, 12). Allerdings nimmt die Frequenz der Nur-Schüler-Bilder gegen Ende der Fotosequenz zu (wie bei Lea am 20.6.06). Sonst ist immer ein Kunstwerk bzw. das Indexbild aller Abbildungen (Foto 4) auf der Projektionsfläche zu sehen. Zweimal hat Cosima Frau Paulidem fotografiert. Cosimas fotografische Positionierung und ihr Habitus lässt sich vorläufig mit folgenden Worten zusammenfassen: Cosima ist räumlich und sozial vorrangig in ihrer Schülerrolle eingebunden; diese Rolle und der Ort bilden offensichtlich einen beengenden Rahmen für Cosima.

5.1.2 Was zeigt Cosima nicht?

Cosima ignoriert bezeichnenderweise weitgehend den architektonischen Umraum. So geraten beispielsweise die Fenster so gut wie nicht in den Blick; nur ein schmaler Teil der Fensterverdunkelung ist auf Foto zwölf ganz am oberen linken Rand erkennbar. Und Türen? Nur auf den Fotos zwei, sechs und zwölf gerät durch die offene Tür der Nebenraum eher zufällig aufs Bild. Der Blick auf die offenstehende Tür und in den Nebenraum zeigt allerdings fast nur an, dass es einen realen Anschlussraum gibt; etwas Relevantes enthüllt sich dabei nicht über die Außenwelt der fotografierten Situation. Der architektonische Umraum bleibt bei dieser Fotosequenz immer nur Hintergrund für die fotografierten Menschen oder Kunstwerke. Das könnte man auch als Cosimas Leistung loben, sich auf das Wesentliche und auf das in der Schule sozial Erwartete konzentrieren zu können. So gerät auch der teilnehmende Beobachter als Gast, rechts neben der

Fotografin sitzend, nicht ins Bild. Er gehört als Vertreter der Außenwelt nicht zur Normalität der Situation. Also fotografiert Cosima ihn auch nicht.

Cosima nimmt auch kein Überblicksbild auf. In der Rekonstruktion muss der Betrachter die einzelnen Fotos verketten, um einen größeren örtlichen Zusammenhang zu synthetisieren. Das bedeutet im Umkehrschluss: In Cosimas Wahrnehmung setzt sich der Raum aus einzelnen verstreuten „Inseln“ zusammen, nämlich Personenkonstellationen, die locker sozial verknüpft sind (vgl. Löw 2001, S. 83). Das ist typisch für Cosimas Blick: Sie schaut so gut wie fast nicht über den Rand ihrer aktuellen Wahrnehmungsinselfen hinaus.

5.1.3 Was ist an Cosimas Fotos exemplarisch?

Wahrnehmung ist nicht unmittelbar, sondern unterliegt Aussonderungs- und Entscheidungsprozessen. Wahrnehmung ist hochselektiv und ein konstruktiver Vorgang, der vom Habitus, als einem Wahrnehmungsschema, geprägt ist (vgl. beispielsweise Löw 2001, S. 197). Cosimas Fotos zeigen in diesem Sinne in einem gewissen Grad den Habitus ihrer Wahrnehmung, gerade weil die Fotos so unspektakulär und relativ unambitioniert wirken: Cosima hat sich wie immer auf ihren Platz gesetzt, sie wollte nicht groß auffallen. Sie hat ab und an ein Foto gemacht, ohne sich dabei körperlich groß zu verrenken. Rein körperlich wird sie sich nicht viel anders verhalten haben als in vergleichbaren Kunststunden.

Was ist an diesen Fotos exemplarisch? Warum zeigen sie nicht nur ein zufällig individuelles Erleben? Es darf angenommen werden, dass Schüler Unterrichtsraum oft in sehr vergleichbarer Weise wahrnehmen: Der Sitzplatz eines Schülers bildet oft wie bei Cosimas Fotoaufnahmen das vorrangige Bezugssystem der Wahrnehmung von Unterricht; Schüler bleiben oft statisch an diesem Ort fixiert, gewollt oder ungewollt.

Als eine zentrale Raumerfahrung Cosimas lässt sich sicherlich auf ihrer Fotosequenz das gedrängte Erleben von menschlichen Körpern, als leiblich Anwesende oder als visuell Dargestellte, festmachen. Das Raumerleben am 29.9.06 wird durch die Spannung zwischen echten Körpern und dargestellten Körpern dominiert. Die dargestellten Körper aus der Kunstgeschichte präsentieren sich dabei bis auf dem vierten Foto immer in Isolierung, die anwesenden Körper immer als Menge. Die dargestellten Körper zeigen sich immer in Längenausdehnung, lagernd mit starken Bezug zur Horizontalität des Bodens, die Schüler dagegen immer sitzend aufgerichtet. In der (Kunst-)Welt gibt es auf Sockel erhobene Aktion und Bewegung, Schüler dagegen sitzen gedrängt in der Masse und schauen zu.

In diesem Sinne sind Cosimas Aufnahmen wahrscheinlich exemplarisch für den visuellen Eindruck von Schülern in einer Menge Stunden von Schul- bzw. Kunstunterricht. In Cosimas Fotos zeigt sich in gewisser Weise die Wahrnehmung von Kunstrezeption im alltäglichen Kunstunterricht aus der Innenperspektive einer Schülerin in recht unverstellter Form.

5.1.4 Cosimas pendelnder Radarblick

Auffallend ist Cosimas pendelnder Radarblick, der sich wie ein Scheibenwischer beim Auto immer über das Blickfeld hin- und herbewegt: Cosima verlässt zwar nie ihren Sitzplatz, schwenkt die digitale Fotokamera aber nach links und rechts, gegenüber dem jeweiligen Vorgängerfoto siebenmal nach links (Fotos 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12) und dreimal nach rechts (Fotos 3, 7, 9). Nur beim elften Foto hat Cosima die Kameraposition

gegenüber dem Vorgängerbild nicht verändert. Das bedeutet, der Blick wandert im Laufe der Zeit im Raum hin und her. Das heißt weiterhin, bei nur drei Drehungen des Blicks nach rechts bei im Vergleich sieben Drehbewegungen nach links, dass Cosima die Kamera nach rechts in viel größeren Radien gedreht hat als jeweils nach links. Wie kommt das? Für Cosima befand sich das Zentrum der Aufmerksamkeit links von ihr. Dort saß Frau Paulidem, dort wurden die „Bronzefrau Nr. 6“ und weitere Plastiken gezeigt. Um sich von diesem Aufmerksamkeitsfokus zu lösen, musste Cosima stärkere, bewussthafte Anstrengungen unternehmen, sozusagen gegen den nach links ziehenden Aufmerksamkeitsstrom ankämpfen. Dabei hat sie die Drehbewegungen nach rechts quasi verrissen; nach rechts hat Cosima emotional mehr Kraft in die Drehbewegung gelegt als in die Gegenrichtung nach links. Denn nach links, zur Projektionsfläche und zur Lehrerin hin, ergab sich automatisch mehr narrativer Stoff je kleiner Drehbewegung, weil dort beispielsweise die Lehrerin agierte oder eine neue Abbildung gezeigt wurde. Cosimas Radarblick pendelt zwischen den Elementen Mitschüler, Lehrerin und dem präsentierten Unterrichtsgegenstand, zwischen der Nähe (zu den benachbarten Mitschülern) und Ferne (zu der Lehrerin und/oder zu der Projektionsfläche zum Beispiel). Die visuelle Schweißbewegung ist vielleicht allgemein charakteristisch für die Raumwahrnehmung und das Verhalten von Schülern im Unterricht, aber vermutlich auch typisch für Bildrezeptionsituationen; bei Leas Fotos beispielsweise lässt sich strukturell Ähnliches beobachten (siehe Fotos vom 20.6.), nur sind hier die persönlichen Akzente anders gesetzt. Der Modus des pendelnden Radarblicks unter Fokussierung auf Mitschüler, Lehrer und präsentierte Unterrichtsgegenstände unter Vernachlässigung anderer (Raum-)Elemente bildet eine spezifische Form der räumlichen Syntheseleistung durch Cosima, um die von der Lehrerin gesetzte Unterrichtssituation wahrzunehmen. Lea hat den sozialen Unterrichtsraum ganz anders in ihrer fotografischen Wahrnehmung festgehalten, bzw. in den Worten von Martina Löw „synthetisiert“ (Löw 2001, S. 138), indem sie beispielsweise unterschiedliche Schülergruppierungen innerhalb des Unterrichts betont hat.

5.1.5 Cosimas Blick auf die gezeigten Kunstwerke: typische Fotoabfolgen

Man könnte den Gesamtablauf der Fotosequenz durch die drei Hochformat-Aufnahmen gliedern: Diese drei Aufnahmen markieren eine Anfangsphase (Foto 2), eine Mitte (Foto 6) und ein Ende (Foto 12). Diese drei hochformatigen Fotos sind auch durch weitere Signale auffällig: Das zweite Foto zeigt im Mittelgrund die Lehrerin und variiert im Hochformat das erste, querformatige Bild (ohne Lehrerin); diese Variation betont den eröffnenden Auftakt-Charakter der beiden Aufnahmen. Die zweite hochformatige Aufnahme (Foto 6) zeigt signifikanterweise ungefähr in der Mitte der Sequenz wieder prominent die Lehrerin im Mittelpunkt des Bildes. Auffallend ist weiterhin, dass bei dieser sechsten Aufnahme hier das einzige Mal bei insgesamt zwölf Bildern eine fotografierte Person in die Kamera schaut, nämlich Frau Paulidem. Das die Sequenz abschließende, hochformatige, zwölfte Foto zeigt weder ein auf der Beamerprojektionsfläche präsentiertes Kunstwerk noch deutlich das Gesicht eines Menschen; das Gesicht der Schülerin mit hellem Oberteil ist nur schräg von hinten zu sehen. In diesem Sinne fällt das Foto völlig aus dem Rahmen. Die Gliederung der Fotosequenz in Anfangsphase, Mitte und Schlussphase macht auch deshalb Sinn, da die „Bronzefrau Nr. 6“ vom ersten bis zum siebten Foto auftaucht, während in der ungefähr zweiten Hälfte der Fotosequenz andere Kunstwerke auf der Projektionsfläche zu sehen sind.

Wie lässt sich Cosimas Wahrnehmung der Situation noch spezifischer rekonstruieren? Gibt es beispielsweise typische Fotoabfolgen, die etwas über Cosimas Blick auf Kunstwerke und den Habitus ihrer Kunstwahrnehmung dokumentieren? Lassen sich die zwölf Fotos in Teilsequenzen mit typischen Reihenfolgen (Eisner 1998, S. 16) gliedern? Die plausibelste Gliederungshilfe für die weitere Sequenzierung der Fotos scheint mir die zu sein, auf den Abbildungen jeweils auf Neuigkeiten gegenüber den vorherigen Aufnahmen zu achten; die Neuigkeiten bilden in Cosimas Fotosequenz offensichtlich meistens andere Abbildungen von Kunstwerken. Die Fotofolgen eins bis drei, fünf bis sieben, die Fotopaare acht und neun sowie elf und zwölf sind signifikant: Zuerst zeigt Cosima offenbar immer ein von Frau Paulidem neu präsentiertes Kunstwerk oder eine neue Ansicht der „Bronzefrau Nr. 6“. Diese Foto-Praxis von Cosima ist so deutlich, dass sie dem Beobachter schon in der Unterrichtssituation aufgefallen ist, ohne Blick auf die vollendete Fotosequenz: „9.14 Uhr: Cosima macht relativ schnell wieder ein Foto, denn Frau Paulidem zeigt eine nächste Abbildung, eine Frauenplastik von Maillol, in Paris fotografiert.“ (Teilnehmende Beobachtung vom 29.9., Zeilen 286 bis 289) Im Anschluss an die Aufnahmen mit neu präsentierten Kunstabbildungen dokumentiert Cosima immer Schülerreaktionen, zu Beginn der Fotosequenz auch Lehrerreaktionen auf die Bildpräsentation.

Zum Beispiel vergewissert sich Cosima nach der Erstpräsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ (erstes Foto) erst einmal, wie die Lehrerin selbst auf die Plastik schaut bzw. sich verhält (zweites Foto, im Hochformat). Im dritten Foto folgen dann Schüleraufnahmen. Eine ähnliche Abfolge zeigt sich in den Fotos fünf bis sieben, wobei hier eine zweite Ansicht der „Bronzefrau Nr. 6“ präsentiert wird, diesmal schräg von vorn (fünftes Foto) anstatt von der Seite (wie auf dem ersten Foto der Sequenz): Die querformatige Aufnahme (fünftes Foto) zeigt die Plastik und Schüler, es folgt im Hochformat (sechstes Foto) ein Blick auf die Lehrerin, wiederum gefolgt von einem Querformat mit Schülern. Im Gegensatz zum dritten Foto wird auf dem siebten Foto das Kunstwerk mit aufgenommen. Dieser sich (hier fotografisch vermittelnde) vergewissernde Blick auf Lehrer und Mitschüler war schon bei Leas Aufnahmen vom 20.6.06 erkennbar, wenn auch nicht so signifikant wie bei Cosima.

Im dritten, neunten und zwölften Foto fokussiert Cosima auf Schüler, ohne dass das betrachtete, auf der vorherigen Fotoaufnahme ins Bild genommene Kunstwerk nochmals gezeigt wird. Hier wird deutlich: Cosima kontrolliert auch die Schülerreaktionen auf die präsentierten Plastiken. Im siebten Foto ist das etwas anders, hier ist die Plastik noch im Anschnitt zu sehen. Dieses siebte Foto wird später von mir als Sonderfoto noch eingehender rekonstruiert.

Eine Ausnahme bildet auch das zehnte Foto: Hier zeigt Frau Paulidem eine Maillol-Plastik, aber im Anschluss hat Cosima keine Aufnahme von Schülerreaktionen gemacht, sondern sofort die nächste Präsentation eines Kunstwerks (von Rodin) festgehalten. Die Fotos zehn und elf stechen auch deshalb hervor, weil es die einzigen aufeinander folgenden Fotos sind, bei denen Cosima genau denselben Bildausschnitt wählt und nicht die Kameraposition nach links oder rechts schwenkt. Wie ist das zu erklären?

Das Tempo der von Frau Paulidem präsentierten Plastiken nimmt gegen Ende der Stunde offensichtlich ganz erheblich zu: Um 9.14 Uhr wird die Maillol-Plastik gezeigt, schon um 9.16 Uhr der Torso von Rodin (teilnehmende Beobachtung für den 29.9., Zeilen 286 bis 304). Deshalb verpasst es Cosima offenbar, Schülerreaktionen aufzunehmen. Sie ist vielleicht noch mit der Betrachtung der Maillol-Plastik oder gedanklich mit den

Äußerungen zu dieser Plastik beschäftigt, als die Lehrerin schon wieder das nächste Kunstwerk zeigt.

In diesem Sinne könnte man die Fotos zehn bis zwölf auch in der Rekonstruktion zusammenfassen: Das zwölfte Foto dokumentiert die Reaktionen auf die in den beiden zuvor aufgenommen Werkpräsentationen durch die Lehrerin. Und da man in dem durch das Hochformat ausgezeichnete zwölfte Foto eigentlich nur Rücken und Hinterköpfe sieht, also auch keine Mimik oder Gestik genauer erkennen kann, drückt sich hier vielleicht die Hilflosigkeit und Ratlosigkeit von Cosima aus: Sie hat den (Blick-)Kontakt verloren sowohl zu den Mitschülern, zu der Lehrerin als auch zu den Kunstwerken. Metaphorisch überspitzt formuliert steht Cosima mit ihrem letzten Foto in ihrer Umgebung vor lauter verschlossenen, versperrten Zugängen; nur die halbgeöffnete Tür im Bildhintergrund bricht den Blick für neue Perspektiven auf. Der Blick strebt nach außen. Cosima sehnt sich vielleicht hier am Stundenende danach, die Situation verlassen zu können.

5.1.6 Kunstrezeption erzeugt Wahrnehmungsgemeinschaften

In den letzten drei Fotos zeigt sich, wie schon in den anderen Aufnahmen auch, Cosimas Wahrnehmungsmodus von Kunstwerken: Bei Betrachtung neuer Kunstwerke oder neuer Ansichten von Kunstwerken vergewissert sich die Schülerin, wie die Mitmenschen auf das Kunstwerk reagieren. Dieses Vergewissern könnte man als typische Form von Performativität bei der Betrachtung von Kunst und Bildern bezeichnen: Es kommt häufig im Rezeptionsverhalten vor, dass der Einzelbetrachter bei der Wahrnehmung von Bildern prüft, wie die soziale Umgebung, hier also die Schülergruppe aus Cosimas Kunst-Leistungskurs, auf das Kunstwerk reagiert. Das führt dann dazu, dass sich die Gruppenmitglieder als eine Gemeinschaft erleben können: Der einzelne Betrachter empfindet ein Fremdheitsgefühl gegenüber den von außen durch die Bilder oder Kunstwerke kommenden Eindrücken, so dass er sich auf einmal im Kontext der ihn umgebenden sozialen Umgebung viel heimischer und geborgener fühlt. Die gezeigten Kunstwerke wirken (auch durch die Verdunkelung des Raumes wie in einem Kinosaal) wie fremde, ausschließende Außenräume, der soziale Zusammenhang der Mitschüler dagegen wie ein bergender Innenraum.

Darin zeigt sich eine Ambivalenz: Man könnte einerseits kritisieren, die Kunst werde in so einem Rezeptionssetting, wie Cosima es erlebt, als exotisch befremdend aufgewertet; die Betrachter dagegen werden durch das Erleben eines gemeinsam empfundenen Unbehagens, einer Notlage, die in der emotional befremdenden Kunstrezeptionssituation besteht, zu einer Gruppe gefügt. Andererseits könnte man loben, dass die präsentierte Kunst durch das äußere Rezeptionssetting einer Black Box in ihrer Andersartigkeit angemessen präsentiert wird; denn die Kunst wird nicht bloß für den Unterricht reduziert und konsumerabel gemacht, sondern in ihrer „Andersartigkeit“ und Fremdheit akzeptiert. Gleichzeitig, so könnte man loben, werde der Gemeinschaftssinn einer sich untereinander solidarisierenden Gruppe gestärkt.

Cosima fragt in diesem Zusammenhang mit ihren Fotografien auch nach der Rolle der Lehrerin als Vermittlerin zwischen Kunstwerk und Betrachtern; immerhin würdigt sie die Lehrerin zu Beginn und in der Mitte mit jeweils einem Hochformatfoto, am Schluss gibt es zwar wieder ein Hochformatfoto, aber die Lehrerin ist dort hinter Schülerrücken versteckt.

5.1.7 Das siebte Bild als Ausnahmefoto

Die „phänomenologische Analyse untersucht, *wie* die Dinge von dem Beobachter/der Beobachterin im Handeln [...] aufgenommen werden.“ (Hervorhebung im Original; Löw 2001, S. 19) In diesem Sinne ist Cosimas siebtes Foto hochinteressant: Das siebte Foto ist allein schon durch den im Vergleich zu den anderen Aufnahmen verstärkten Neigungswinkel der Kamera nach unten signifikant. Das siebte Foto beendet eine Folge von insgesamt drei Aufnahmen (Fotos 5 bis 7), die man als besonders atmosphärisch dicht bezeichnen könnte: Bei den zwölf Fotos Cosimas gruppiert sich hier die einzige Bildfolge, bei der unmittelbar dreimal hintereinander folgend dieselbe Plastik bzw. dieselbe Ansicht der „Bronzefrau Nr. 6“ dokumentiert ist; dabei ist auf der fünften Aufnahme die ganze Bronzefrau abgebildet, auf den folgenden beiden Aufnahmen wird sie jedoch jeweils nur im Anschnitt gezeigt. In der Tatsache des dreimaligen hintereinander Zeigens derselben Ansicht der „Bronzefrau Nr. 6“ in dieser Bildfolge könnte sich Cosimas besonderes emotionales Involviertsein mit dem Abgebildeten ausdrücken.

Auf dem ersten Blick fragt man sich bei der siebten Aufnahme, was Cosima eigentlich fotografieren wollte: Zu sehen sind eine groß ins Bild gesetzte Tischfläche, die Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ wirkt merkwürdig vom Bildrand angeschnitten, ähnlich wie die Schülerin rechts im Bild. Sollten die Schülerin im roten Pullover und der Schüler mit der Schirmmütze, beide von hinten aufgenommen, gezeigt werden? Warum zeigt uns Cosima aber dann so viel Tischfläche? Diese wirkt wie eine Landschaft: Der leere Tisch als Strand, Schnellhefter, Kugelschreiber, Collegeblock, Mäppchen mit Schreibutensilien und Rucksack als Strandgut, Dünen, Vegetation oder Bebauung.

Aber wohin schaut die rechts im Bild gezeigte Schülerin? Wer im Kontext dieser Fotosequenz nicht auf den Projektionscreen mit dem präsentierten Kunstwerk schaut, fällt extrem auf und individualisiert sich außerordentlich: Denn durchgehend liegt bei Cosimas Aufnahmen der Blickfokus der Schüler auf dem jeweils gezeigten Kunstwerk. Der nach oben links gerichtete Blick der Schülerin (siebtes Foto) orientiert sich dagegen überdeutlich nicht zum auf dem Projektionscreen erkennbaren Kunstwerk.

Wahrscheinlich schaut sie auch nicht zu Mitschülern: Denn der nach oben geneigte Kopf und die Pupillenstellung lassen den Blick in die Höhe schweifen, wo kein Schüler sich aufhalten kann. Wohin schaut sie aber dann? Auf Cosimas vorherigem Foto (der sechsten, hochformatigen Aufnahme) erkennt man oben links deutlich eine große Wanduhr: Das Foto scheint hier also offensichtlich polemisch die Kunstrezeption in der Gruppe zu kommentieren, indem es fotografisch festhält, wie Cosimas Mitschülerin zur Uhr oben links schaut, deren Position man noch vom vorherigen Foto kennt. Es ist an dieser Stelle nicht zu beantworten, ob Cosimas Mitschülerin oder Cosima selbst in der Situation gesagt hätten, dass sie sich langweilen; entscheidend ist aber, dass sich im Foto Langeweile ausdrückt, auch wenn die Fotografin vielleicht im Prozess des Fotografierens gar nicht genau weiß, was sie gerade bildnerisch festhält. In diesem Sinne erzählt das Bild vielleicht mehr, als die Fotografin oder die Dargestellte selbst hätten sagen können: Cosimas Foto betont durch die Leere und Weite der Tischfläche und die Fragmentierung der Bronzefrau, die nicht mehr die volle Aufmerksamkeit erhält, das Gefühl der fehlenden Spannung in dieser Unterrichtssituation.

Die im siebten Foto vorgeführte Langeweile zeigt sich gerade auch im Vergleich mit dem ersten Bild von Cosimas Fotosequenz, welches in der Wahl des Ausschnitts ähnlich gestaltet ist. Trotzdem kontrastieren Foto eins und sieben im Ausdruck; das erste Foto vermittelt besonders in der Gegenüberstellung Dynamik: Auf dem Projektionscreen zeigt sich eine nach rechts oben stürmende Bilddiagonale über den Rücken der „Bronzefrau Nr.

6“ hinweg, Unschärfe und starker Hell-Dunkel-Kontrast der Aufnahme dramatisieren diese, erhobene Hände der sich meldenden Schüler fallen auf, wie auch ein stark angeschnittener Mädchen-Hinterkopf vorne links, der zu einer gewissen Betrachteridentifikation einlädt. Das siebte Bild wirkt im Vergleich dazu viel statischer, die auffallend grau-leere Tischplatte dominiert den Eindruck.

Aus diesen Gründen kann man die siebte Aufnahme wie einen bildnerischen Kommentar zur fotografierten Unterrichtssituation denken. Für sich genommen wirkt das siebte Foto erst einmal nicht sonderlich auffällig, im Kontext der gesamten Fotosequenz dann aber umso nachdrücklicher als ein Ausnahmefoto.

Im folgenden achten Foto zeigt sich sodann auch, dass der Blick der Fotografin sofort wieder hoch wandert, als die Lehrerin als neuen Impuls den „Gestürzten“ von Lehmbruck präsentiert, um das ganze Kunstwerk aufzunehmen; im Vergleich dazu wirkt die vorherige siebte Aufnahme so, als sei die Fotografin förmlich eingesackt.

In gewisser Weise zeigt uns das siebte Foto ein indirektes Selbstporträt der Fotografin Cosima: Die in der Mitte leergeräumte Tischfläche zeigt zwar am Rand Schreibblöcke, Mäppchen und einen Rucksack. Diese Utensilien sind aber eher in der Nähe zu den Mitschülern gelagert, weniger zu Cosimas Sitzplatz. Die Fotografin dokumentiert also signifikanterweise keine eigenen Attribute. Sie vermeidet förmlich jede direkte Art von Selbstdarstellung, da sie eigene Gegenstände vielleicht sogar extra aus dem Blickfeld geräumt hat. Umso auffälliger ist die indirekte Selbstdarstellung in der Art und Weise zu fotografieren, zum Beispiel im siebten Bild die beiläufige und subtile Thematisierung von Langeweile.

5.1.8 Der Modus der projizierten Bildpräsentation im Unterricht

Auf neun von zwölf Fotos Cosimas ist die Projektionsleinwand zu sehen. Auf den Fotos zeigt sich, wie das Unterrichtssetting der Raumanordnung einen spezifischen Präsentations- und Wahrnehmungsmodus erzeugt: Die Bildprojektion dient gleichzeitig auch als Lichtquelle für den Raum. Die etwa zu zwei Dritteln herabgelassene Verdunkelung des Raums ist auf dem zwölften Foto am linken Bildrand erkennbar: „Die Verdunkelung der Fensterflächen links ist schon bis auf das untere Drittel der Fenster herabgelassen [...]“ (Teilnehmende Beobachtung vom 29.9., Zeilen 53 bis 55) Die Abbildungen der Kunstwerke werden also annähernd wie in einer „Black Box“ eines Kinosaals präsentiert. Vom stark abgedunkelten Innenraum blicken die Schüler auf die technisch projizierte Außenwelt, in der die von Frau Paulidem gezeigten Plastiken befremdlich mysteriös aus sich heraus in die Finsternis des Kunstraums hineinleuchten (besonders auf Foto 11).

Das körperliche Umfangeensein der Schüler in der Rezeptionssituation zeigt sich auch darin, dass sie durch die Dunkelheit geeint werden, während das Kunstwerk sie als Lichtquelle beleuchtet. „Eine Schülerin fragt, ob man das Licht ausmachen könne. Das wird gemacht. [...] Auffällig ist, wie alle ununterbrochen auf die Projektionsfläche schauen.“

(Teilnehmende Beobachtung vom 29.9., Zeilen 101 bis 107) Die Verdunkelung des Raums verbessert natürlich die Bildqualität der Abbildungen; die Verdunkelung erhöht aber auch die theatralische Dramatisierung der Bildwahrnehmungssituation. Die Schüler erleben als Betrachter durch die Verdunkelung Aspekte der gewohnten Realität abgeschwächt (Mitschüler, Möbel, Raum usw.); im Kontrast dazu empfinden sie die Wirkung der präsentierten Abbildungen verstärkt. In diesem Sinne könnte man die Black

Box, also den wie ein Kinosaal abgedunkelten Kunstraum, als eine exemplarische Metapher für die Kunstwahrnehmung im Kunstunterricht begreifen.

Das zeigt sich auf Cosimas Fotos drei und neun: Das dritte Foto der Sequenz ist das einzige Bild, bei dem die Belichtungsautomatik der Kamera den Blitz aktiviert hat. Das erkennt man an den Schlagschatten hinter den beiden Schülerinnen. Das dritte Foto zeichnet sich im Vergleich zum neunten Foto durch stärkere Hell-Dunkel-Kontraste aus: Die beiden Schülerinnen wirken auf dem dritten Foto viel stärker in den Betrachterfokus gerückt als im neunten Foto. Vergleichbar starke Kontraste gibt es nur auf den Fotos, die durch die Beamerprojektion genug Licht abbekamen, und auf den Fotos sechs und zwölf. Auf diesen beiden Fotos wird die helle Beleuchtung durch das restliche Tageslicht bewirkt, da Cosima die Kamera nahe ans Fenster links - wie in sonst keinem der Bilder - geschwenkt hat. Ansonsten wirken auf den Fotos die Beamerprojektionen mit den Kunstwerken erhellend kontrastreich, die Schüler dagegen eher blass und kontrastarm. Es ist offensichtlich, wie die Lichtverhältnisse die Wahrnehmung der Schüler in der Rezeptionssituation steuern können. Die durch den Beamer illuminierte Präsentationsleinwand wirkt wie ein Loch in der Wand. Die Bildfläche fungiert als Fenster zur Welt (ein geläufiger, fast schon abgedroschener Topos). Die groß projizierten Abbildungen vermitteln die Illusion eines freien Ausblicks. Die gezeigte Welt rückt den Schülern bildhaft ganz nahe, gleichzeitig bleiben sie in sicherer Ferne. Dieser Doppelcharakter der Projektionen ist für die Betrachter reizvoll: Mit den Augen können sie einerseits aus ihrem räumlichen Zusammenhang ausbrechen, um gleichzeitig körperlich drinnen bleiben zu können. So sind die Schüler hier als Betrachter dem unmittelbaren Druck sowohl der medial vermittelten als auch der aktuellen Wirklichkeit entzogen.

Hier dokumentiert sich räumlich eine „Gleichzeitigkeit virtueller und realer Präsenz“ (Löw 2001, S. 71), nämlich die Gleichzeitigkeit von der im Bilde präsentierten Körperformen aus der Kunstgeschichte und der realen Körper der Lerngruppe. Zwei völlig verschiedene Formen von Räumlichkeit treffen aufeinander. Diese „Gleichzeitigkeit virtueller und realer Präsenz“ ist charakteristisch für Cosimas Fotos, sicherlich auch für die Bildrezeption im Kunstunterricht der Schulen. In dieser Kunststunde ist wie häufig diese Gleichzeitigkeit von real anwesenden Körpern der Schüler und technisch-medial vermittelten Körpern sogar verdoppelt: Der Beamer eröffnet den Blick auf eine Bildwelt, die wiederum Darstellungen, in diesem Falle Plastiken von Menschenkörpern, präsentiert.

5.1.9 Das Lehrerpult als Schwelle zwischen Projektionsscreen und Schülern

Signifikanterweise sind auf Cosimas Fotos der Projektionsscreen mit den gezeigten Kunstwerken und der Realraum der Schüler durch die Anordnung der Möbel nochmals voneinander abgegrenzt: Zwischen Projektionsscreen und längs aufgestellten Schülertischen schiebt sich das quer aufgestellte Lehrerpult. Dieses wirkt wie ein Schutzwall zwischen Schülern und virtueller Kunstwelt, auch weil das Pult mit Abstand zu den Schülertischen positioniert ist (Fotos 2 und 6). Im Sinne der räumlichen Anordnung korrespondiert das Pult viel stärker zu der quer an der Wand befestigten Leinwand als zur Schülergruppe. Und kennzeichnenderweise schießt Cosima mit dem sechsten Bild ein Foto, auf dem sich die Lehrerin mit ihren eng angelegten Armen der Schülergruppe so verschließt, als wenn sie frieren würde: Auf Cosimas Fotos zeigt sich die Lehrerin weniger als Kunstvermittlerin, sondern eher als Türsteherin, welche als Wachpersonal den Zutritt zu einer anderen, verheißungsvoll leuchtenden Welt gewährt oder verwehrt.

Das Pult markiert als Ort für den Lehrer den Übergangsbereich zwischen Projektionsscreen und Schülerplätzen als Schnittstelle, als Passagen- oder Schwellensituation. Das Pult dient mit dem Computermonitor zur Bedienung des Beamers (Foto 12) wie eine Kommandobrücke zur Steuerung des Zugangs zu der auf dem Projektionsscreen gezeigten Welt.

Auf die allein schon durch die technische Infrastruktur befremdlich inszenierte Außenwelt der Kunst (verdunkelter Raum mit der Projektion als Lichtquelle) reagiert die Gruppe, indem deren Akteure sich in ihrer Körpersprache deutlich synchronisieren (u. a. Fotos 3, 4, 7, 8, 9). Bei den meisten Aufnahmen fällt auf, dass die Schüler wie mit einem Blick schauen, die Gruppe sich im Erlebnisfokus des präsentierten Kunstwerks bündelt und darin ihre Gemeinschaft findet.

In gewisser Weise eint und privilegiert es die Betrachter, dass sie etwas aus dem geschützten Bereich ihres Innenraumes heraus sehen können, ohne von der Außenwelt (aus dem Bild heraus) gesehen werden zu können. Die Gemeinsamkeit der Möglichkeit des Interagierens (und des sich untereinander Betrachtens) gibt der Schülergruppe die Chance, in Sicherheit auf die medial vermittelte Außenwelt zu schauen, da diese Außenwelt (hier in Form der Kunstwerke) ja nicht unmittelbar auf das Rezeptionsverhalten der Schüler reagieren kann. Die Rolle eines Vertreters der Außenwelt übernimmt tendenziell der Kunstvermittler. Bemerkenswerterweise zeigt Cosima die Lehrerin (ähnlich wie Lea Herrn Weber auf ihren Fotos vom 20.6.) ja auch immer in einem Zusammenhang mit der Präsentation der Außenwelt, also der Kunstwerke. Diese Grundsituation wurde am 29.9.06 durch die Beauftragung einer Schülerin zu fotografieren zeitweise aufgebrochen, da sie als Beobachterin zweiter Ordnung agieren konnte. Aber auch in dieser Sondersituation wird deutlich, dass für die Realität von Rezeptionssituationen im Kunstunterricht die oben beschriebene einseitige Durchlässigkeit an der Schwelle zweier Realitäts- und Raumformen, hier der Projektionsleinwand als Schnittstelle von virtueller und realer Präsenz, typisch ist.

5.1.10 Das räumliche Setting: Tische

Das Lehrerpult ist als Übergangsbereich vom Realraum zum virtuellen Raum von den Schülertischen abgerückt und wirkt in der Querorientierung wie eine Mauer; so bekommt das Pult tendenziell den Beigeschmack eines autoritären Rednerpults oder Altars (Fotos 2 und 6), besonders weil der Raum wegen der Bildprojektionen abgedunkelt ist. Verstärkt wird dies durch Cosimas fotografischen Wahrnehmungsmodus: Ihr Blick geht fast immer in Richtung Projektionsscreen oder Pult, so dass deren Dominanz affirmativ unterstrichen wird; kein Überblicksbild von Gruppe und Raum unterläuft die Zentrierung aller Wahrnehmungsausrichtung auf Lehrerpult und Projektionsleinwand.

Die Tischflächen spielen für die Schüler offensichtlich eine wichtige Rolle, das ist beim siebten Foto besonders auffällig. Die Tische sind für die Schüler, was die Sockel für die präsentierten Plastiken sind (bei der „Bronzefrau Nr. 6“, bei Lehmbrucks „Gestürzt“, bei Maillols „Der Fluss“): Sie geben Halt, sie geben einen Rahmen, sie grenzen ab, sie schaffen Struktur und Schutz. So fällt beispielsweise bei der Schülerin im roten Pullover (Fotos 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10) ihre gewisse Extrovertiertheit auf: Sie erringt nicht nur durch die starkfarbige Oberbekleidung Aufmerksamkeit, sondern auch durch ihre besonders rege Mitarbeit und Gestik. Und sie zeichnet sich durch eine dominant

raumgreifende Geste des Rucksackablegens aus: Sie deponiert diesen nicht neben oder unter, sondern auf ihren Tisch (Foto 7). Sie gebraucht die Tischfläche als soziales Medium zur Selbstdarstellung offensichtlich in ähnlicher Weise wie Kleidung, Körperhaltung und Sprache.

Die Tische dienen den Schülern jeweils als individuelle Bühnen der Selbstdarstellung. Die Aneignung des Raums durch die gegenständliche Besetzung der Tischbühnen zeigt sich auch auf dem dritten oder dem neunten Foto: Schreibblöcke, Kugelschreiber, Mäppchen und Armreife werden in einer Reihe abgelegt. Als Attribute charakterisieren sie die Besitzer, auch wenn die ausgebreiteten Gegenstände wie kleine Schutzmauern wirken. Die ein bisschen affektiert durch Halstuch, glänzendem Ohrstecker und Armkettchen herausgeputzte Schülerin links auf dem dritten Foto präsentiert sich durch gleich drei abgelegte Armringe und ein übergroßes Mäppchen, während sie für die inhaltliche Sicherung des Gelernten nur Kugelschreiber und ein Blatt Papier braucht. Dagegen signalisiert ihre Mitschülerin rechts auf dem dritten Foto ihren Fleiß mit dem Herausholen eines Colleagueblockes und dem Anlegen einer dicken Uhr. Die andere Sitznachbarin der Schülerin mit den drei Armringen, auf dem neunten Foto links, gibt sich völlig schmucklos, hat aber dafür nicht nur Block und Stift, sondern auch noch den Schnellhefter auf den Tisch gelegt.

Aus Schülersicht bildet der eigene Platz an einem Schultisch einen Halt, der zwar kaum im Alltag hinterfragt wird, trotzdem zentral wichtig scheint: In jeder Stunde wird der eigentlich neutrale Raum der Anordnung von Tischen und Stühlen jeweils neu zu Orten definiert, indem die Schüler sich körperlich auf den Stühlen inszenieren und die Tischflächen mit ihren persönlichen Gegenständen einrichten; dabei ist auch das demonstrative Nicht-Bespielen der Tischfläche, also das Nicht-Herausholen von Papier und Schreibgerät, eine deutliche soziale Mitteilung von Coolness und Ausdruck einer persönlichen Lernhaltung, zuweilen von Lehrern als Arbeitsverweigerung bewertet. Je nach spezifischer Relation von Schüler, Mitschülern und Lehrer mit ihrem jeweiligen Habitus entsteht der je unterschiedliche Aussagegehalt formal gleicher Zeichen.

„Wahrgenommen werden nämlich selten einzelne Dinge“ (Löw 2001, S. 195), sondern jeweils Dinge im Kontext ihrer Umgebung.

Gerade weil die fotografierende Schülerin so statisch von ihrem Sitzplatz aus agiert, bemerkt man die raumschaffenden Maßnahmen ihrer Mitschüler: Raum wird erzeugt und angeeignet durch das Auslegen von Rucksack, Schreibblock, Schmuck. Und weil Cosima den Tisch vor sich leer gelassen hat, vermittelt sich darin auch eine Form der Selbstdarstellung.

Auf dem siebten Foto wird die „Bronzefrau Nr. 6“ zwar oben durch den Bildrand angeschnitten, aber der Stahl Tisch des Kunstwerks, der von Schütte eben nicht als weißer Sockel gestaltet wurde, ist gut sichtbar; außerdem zeigt Cosima auffallend viel der im vorderen Bereich leeren Tischplatte zwischen Fotografin und der oberen Bildhälfte. Warum hat sie die Kamera nicht weiter nach oben geneigt? Denn dann wäre die ganze „Bronzefrau Nr. 6“ abgebildet gewesen. Vielleicht hat sie intuitiv die Strukturähnlichkeit von Kunstwerk (Bronzefrau auf Stahl Tisch) und Kunstraum (Schüler an Schultischen) wahrgenommen und fotografisch deutlich gemacht.

Schütte verweigert den neutralen Sockel einer „White Cube“-Präsentation; und ganz ähnlich zeigt Cosima, dass die Tischflächen für die Schüler keine neutralen Flächen bilden, sondern Bühnen der Selbstpräsentation. In der persönlichen Aneignung verlieren

die Tischflächen ihre Neutralität. Menschen gestalten im Umgang mit räumlichen Rahmenbedingungen ihre Umgebung selbst. Natürlich strukturieren äußere Raumvorgaben die Handlungen der Menschen, aber gleichzeitig generieren die Akteure Räume durch ihre spezifizierenden Handlungen (vgl. Löw 2001, S. 18). Raum ist ein Produkt von gesellschaftlichen Praxen; Raum ist nicht starr, sondern durch Akteure veränderbar, wie das die Schüler auf den Fotos zeigen.

5.1.11 Kunstrezeption in der Schule findet nicht im „White Cube“ statt

Da Cosima ihren Platz nie verlässt, wie sich ja auch die Mitschüler und die Lehrerin nie im Raum bewegen, hat Cosima keine Chance, die Abbildungen der gezeigten Plastiken isoliert wahrzunehmen bzw. zu fotografieren. Dadurch zeigt sich in den Fotografien, was sonst häufig im kunstpädagogischen Diskurs völlig unthematisiert bleibt: Im Kunstunterricht wird der Blick auf die gezeigten Kunstwerke immer durch Mitschüler und/oder Kunstvermittler als Repoussoire-Figuren gerahmt. Einen sozial „neutralen“ Blick auf die Kunstwerke gibt es nicht, selbst wenn der Hintergrund eines Fotos einer Rodin-Plastik schwarz kaschiert wurde (Foto 11). Die Kunstwerke werden immer in einem sozialen Setting wahrgenommen. Der vermeintlich neutrale White Cube eines Kunstraumes ist immer sozial angereichert, mindestens mit den Mitschülern und dem Vermittler.

Die Lehrerin gibt sich bewusst oder unbewusst alle Mühe, den durch den architektonischen und sozialen Rahmen vorstrukturierten Ort durch ihre didaktischen Entscheidungen und habituell verinnerlichten Verhaltensweisen so zu inszenieren, dass alle Blicke zentral auf die Kunst gelenkt werden (Verdunkelung, Sitzordnung, ihre Steuerung der präsentierten Bildfolge usw.). Cosima synthetisiert in ihren Fotoaufnahmen die durch Frau Paulidem arrangierte Unterrichtssituation so, dass sie vor allem auch die Verknüpfung von Mitschüler, Lehrer und präsentierten Kunstwerken zeigt. Die drei Fotos ohne Lehrer oder ohne Kunstwerke, nur mit Schülern, bilden eher die Ausnahme. In diesen Ausnahmen ist aber bezeichnend, dass immer mindestens zwei Schüler gezeigt werden: Schule und Unterricht wird von Cosima vorrangig als sozialer Raum, nicht als Ort für Individuen erlebt.

Es liegt natürlich in der Natur der Sache, dass man Lehrer, Mitschüler und die behandelten Unterrichtsgegenstände als Elemente von Schulunterricht wahrnimmt. Trotzdem zeigen uns Cosimas Fotos signifikant, dass es einen isolierten, ungestörten Blick auf Kunstwerke nicht gibt. In Schularrangements wird der Blick auf die Kunst typischerweise sozial und räumlich durch Mitschüler und Lehrer gerahmt.

5.1.12 Die Organisation des Nebeneinander: die Wahrnehmung der technischen Infrastruktur der Rezeptionssituation

Warum hat Cosima das vierte Foto aufgenommen? Die Schüler sitzen wie auf den anderen Fotos. Auf dem Projektionscreen dagegen gibt es etwas Neues: Die Bildschirmoberfläche mit dem Indexbild der Foto-CD ist zu sehen. Jedes kleine Index-Bildchen symbolisiert ein Datenpaket, welches eine Abbildung in qualitativ großer Auflösung repräsentiert. Allein auf Cosimas Foto sind zwölf kleine Indexbilder auf der nur im Ausschnitt gezeigten Computeroberfläche zu zählen. Da hier im Vergleich zu den anderen Beamerprojektionen der Maßstab wechselt, wirkt der Kunstraum mit den Schülern größer: Die groß

präsentierten Plastiken dominieren den Raumeindruck (u. a. Fotos 1, 8, 10, 11), die vielen kleinen Indexbilder (Foto 4) dagegen lassen im Vergleich den Kunstraum geweitet wirken. Was ist hier noch anders?

Konträre Räumlichkeiten treffen im vierten Foto aufeinander: Der statische Raum der sitzenden, starr blickenden Schüler kontrastiert mit dem virtuellen Raum der Foto-CD, der auf der Benutzeroberfläche des Computers erscheint. Die kleinen Index-Bilder, eigentlich nur als Inhaltsüberblick bzw. Inhaltsverzeichnis gedacht, repräsentieren verschiedenste Räume, hier Abbildungen von Plastiken aus der Kunstgeschichte oder von Thomas Schütte. Hier zeigt sich überdeutlich, was man „Organisation des Nebeneinander“ (Löw 2001, S. 72-73) nennen könnte: Im Rahmen der voranschreitenden Modernisierung der Lebenswelt, etwa durch den technischen Fortschritt oder durch den politischen Wandel im Rahmen der Globalisierung, wandelt sich das Raumerleben. Der greifbare Körperraum der Lebenswelt der Schüler konkurriert mit der in der Virtualität zersplitterten Körperwelt der verschiedenen Plastiken und vieler gleichzeitig sichtbaren Raumansichten im Überblick. Der Ort, wie ihn die Schüler hier erleben, ist nicht einheitlich, im Gegenteil: Der virtuelle Raum der Kunst(-geschichte) und der reale Raum der Schülerwelt treffen aufeinander, mehrere Räume, Raumansichten, Raumkonzepte konstituieren sich an einem Ort. In gewisser Weise signalisiert das vierte Foto nicht nur die technische Infrastruktur der von der Lehrerin präsentierten Abbildungen als Datenpakete im Computerlaufwerk, sondern auch die Konstruktion dieses Kunstunterrichts: Aus einer großen Menge Datenpakete wird eine Auswahl getroffen und in eine bestimmte Reihenfolge gebracht.

Jede Abbildung eines Kunstwerks muss, mit Blick auf das Indexbild von Cosimas viertem Foto, das wie die Benutzeroberfläche der Google-Bildersuchmaschine anmutet, wie herausgeschnitten aus der unendlich fließenden Welt unterschiedlichster Räumlichkeiten wirken. Allein schon der Blick auf die vier in dieser Unterrichtsstunde präsentierten Abbildungen von Kunstwerken zeigt dies: Schüttes „Bronzefrau Nr. 6“ wird vor dem Hintergrund einer Beeindruckungsarchitektur mit einer riesigen Fläche von Dreiecksfenstern gezeigt (Fotos 1 bis 7). Lehmbrucks „Gestürzter“ wird im White Cube eines Innenraums gezeigt, wobei der Bildausschnitt keinen Indikator für die realen Größenverhältnisse liefert, etwa in Form von im Foto gezeigten Menschen (Foto 8). Die Plastik erscheint als Idee ohne Größenmaßstab, ohne Verankerung in der Menschenwelt. Maillols „Der Fluss“ ist im Außenraum in einer idyllisch urbanen Parkanlage fotografiert worden (Foto 10). Rodins Torso wird dramatisch ausgeleuchtet vor einem schwarz kaschierten Nichts gezeigt (Foto 11), hier als Abschluss verschiedenster fotografisch vermittelter Vorstellungen von Kunst im Raum.

Einerseits zeigen die Schüler auf Cosimas viertem Foto im Vergleich zu den anderen Fotos der Sequenz keine wesentlich körperlich ablesbaren Reaktionen beim Blick auf die Indexbilder der Foto-CD: Für zeitgenössische Schüler ist dieser Blick nichts völlig Besonderes. Andererseits hat Cosima die Ansicht der Computeroberfläche mit den aufgereihten Indexbildern durch ihre Fotoaufnahme genauso gewürdigt wie die präsentierten Kunstwerke. Auch Lea hatte am 20.6.06 gleich zwei solcher Fotos mit Blick auf Indexbilder gemacht. Es kann sein, dass Lea und Cosima ihren Arbeitsauftrag einfach nur ernst genommen haben, etwa mindestens alle fünf Minuten ein Foto zu machen, welches ihren Eindruck der Situation vermittelt. In diesem Sinne könnten sie darauf aus gewesen sein, fotografisch eine gewisse Vollständigkeit der präsentierten Unterrichtsimpulse zu dokumentieren.

Oder aber die Fotografinnen interessieren sich besonders für den Blick auf die technische Infrastruktur des Unterrichts: Vielleicht ist der Blick auf die ungeordnet vielen kleinen

Minibildchen in räumlicher Vielansichtigkeit zeitgenössischer als der isolierte Blick auf Plastiken, die durch schwarze Kaschierung des Hintergrundes oder durch die Platzierung in einem White Cube ortlos im Nirgendwo verankert sind. Fazit: Cosima würdigt mit ihrem vierten Foto die inzwischen zeitgenössisch zu nennende Wahrnehmungsnormalität einer Gleichzeitigkeit im Nebeneinander vieler konkurrierender Raumansichten und -konzepte im virtuellen Überblick.

5.1.13 Performativität der Blicke

Eine für performative Prozesse im Zusammenhang mit Rezeptionssituationen zentrale Fragestellung lautet, hier von Dorothea von Hantelmann formuliert: „Was für eine Situation stellt ein Kunstwerk her? Wie situiert es einen Betrachter? Welche Werte, Konventionen, Ideologien und Bedeutungen sind dieser Situation eingeschrieben?“ (Hantelmann 2007, S. 421) Performativität „ist ein theoretisches Modell, mit dem sich die Möglichkeiten und Grenzen des Handelns mit und durch Kunst verstehen lassen - und infolgedessen auch die Formen ihrer (gesellschaftlichen) Wirksamkeit.“ (Hantelmann 2007, S. 421)

Fangen wir vor dem Hintergrund dieser Fragestellung bei Cosimas erstem Foto an. Aus den oben genannten Gründen wirkt das erste Foto am dynamischsten. Hier zeigen sich die meisten Meldungen der Schüler. Es wirkt auch so, als wären die Blicke der Schüler auf dem ersten Foto im Vergleich zur gesamten Fotosequenz am stärksten auf die Projektionsfläche mit dem Kunstwerk gebündelt. Das Foto ist deshalb auch so signifikant, weil vom ersten Foto an klar wird: Die Schüler sind in diesem Unterricht immer vorrangig Blickende. Einerseits liegt das in der Natur der Sache bei der Rezeption von Kunst. Andererseits ist verblüffend, wie dominant sich dem Beobachter von Cosimas Fotos diese Tatsache vermittelt, dass die Schüler vorrangig als Blickende mit der visuellen Wahrnehmung beschäftigt sind. Besonders auffallend ist: Die Schüler betrachten sich im Rezeptionsprozess nicht untereinander, sondern sie sehen alle gleichzeitig auf ein Kunstwerk; so stellt es sich wenigstens auf Cosimas Fotos dar.

Auf Cosimas Fotos bildet immer das Unterrichtsthema, also die gezeigten Kunstwerke, den vorrangigen gemeinsamen visuellen Fokus der Gruppe: Dabei schauen bei acht von zwölf Bildern alle Abgebildeten auf das Kunstwerk. Diese Fotos mit den nur vier Blicken, die sich nicht auf die Projektionsleinwand richten, sind als Ausnahmen signifikant, bei insgesamt neun fotografierten Personen: Wohin schaut beispielsweise der Schüler mit der Schirmmütze vorne auf dem fünften oder dem zehnten Foto? Wenn er in seine schriftlichen Notizen oder auf eine Kopie schaut (etwa zum Thema „Analysemethoden für eine Plastik“), wäre das legitim bzw. situationskonform für eine Rezeptionssituation.

Nur im sechsten Foto ist ein Blickkontakt zwischen Personen der Gruppe untereinander auszumachen: Die Lehrerin schaut in Richtung der Fotografin, die hier jedoch (eben als Fotografierende) eine gewisse Ausnahmeperson innehat. Solch ein Lehrerblick ist in der Rolle als Gesprächsmoderatorin völlig der Situation angemessen. Dieser Blick signalisiert kaum ein Abschweifen vom Rezeptionsprozess. Vielleicht will die Lehrerin sogar den Rezeptionsprozess sichern, indem sie versucht, Störquellen, etwa die fotografierende Cosima, in den Blick zu nehmen und zu bannen.

Das sechste Foto zeigt, wie die Schüler als Betrachter selbst beobachtet werden, nämlich durch die Lehrerin. Man könnte sagen, die Kunstrezeption in der Schule funktioniert hier wie eine bühnenhafte Situation: Die soziale Realität der Bildrezeption durch die Schüler

entsteht wie ein Schauspiel für den kontrollierenden Blick des Lehrers und dieses Theater wird in der Aufführung performativ real.

Auf diesem sechsten Foto könnte Cosima eine Blick-Verschränkung von virtuellem und realem Raum fotografisch dokumentiert haben: Man könnte den Eindruck haben, die Schülerin mit dem weißen Oberteil betrachte den wie einen Hahnenkopf wirkenden Kopfbereich der „Bronzefrau Nr. 6“, besonders da dieser durch Cosimas Foto vom rechten Bildrand beschnitten und somit von der restlichen Plastik isoliert wird. Und dieser Hahnenkopf blickt wiederum in Richtung der Schülerin auf dem sechsten Foto. Es muss an dieser Stelle offen bleiben, ob Cosima solch eine Blickbeziehung für ihr Foto wichtig war. Aber auch das folgende siebte Foto sieht auf dem ersten Blick ähnlich nichtssagend, fast misslungen aus, um sich dann doch als subtil anspielungsreich zu erweisen.

Auf dem siebten Bild schaut eine Schülerin zur Wanduhr über der Tür, wie oben ausgeführt. Hier wird als große Ausnahme im Rahmen von Cosimas Fotosequenz deutlich gezeigt, dass in einer Art Blickverweigerung der Unterrichtsgegenstand nicht beachtet wird.

Auch Cosima blickt mit ihrer Kamera nicht immer auf das Kunstwerk: Im Vergleich mit ihren Mitschülern hat sie sich in diesem Sinne sehr wenig gruppenkonform verhalten; Cosima hat sich ja immerhin in drei von zwölf Fotos von der Projektionsleinwand und damit vom Zentrum der Gruppenwahrnehmung abgewendet.

Aber gerade in Anbetracht dieser wenigen, hier alle genannten Blickabschweifungen lässt sich zusammenfassen: Die gemeinsame Wahrnehmungsausrichtung auf das jeweils präsentierte Kunstwerk bewirkt in diesem Unterricht einen sichtbar starken inneren Gruppenzusammenhang, der eben nicht nur rein äußerlicher oder formaler Natur ist (z.B. mit dem gemeinsamen Merkmal „Schüler des Leistungskurses Kunst“). Die kollektive Ausrichtung der Blicke lässt sich offensichtlich als eine performative Wirkung im Rahmen eines gemeinschaftlichen Rezeptionsprozesses begreifen, wie man es auch im Theater, im Kino, bei Sportveranstaltungen oder beim „Public Viewing“ von Fußballspielen beobachten kann. Es muss offen bleiben, ob man dieses Phänomen in der von Cosima fotografierten Kunststunde im Positiven als eine besonders harmonische Vergemeinschaftung aller anwesenden Individuen oder im Negativen als eine auffällige Gleichschaltung der Schülerschaft bewerten will.

5.1.14 Performativität der Körperhaltungen als Reaktion auf Kunstwerke?

Kann man in diesem Zusammenhang eindeutig von der performativen Wirkung der gezeigten Abbildungen der Kunstwerke sprechen? Man könnte ja sagen, die gezeigten Plastiken entwickelten so viel performative Wirkkraft, dass die Schüler diese permanent anblickten, sich aber nicht mehr untereinander beachteten. Oder greift hier in diesem Kunst-Leistungskurs eine sozial gesetzte Norm, welcher die Schüler folgen? Eine ritualisierte Erwartungshaltung könnte in einer Art Blick-Diktatur die permanente Betrachtung von den durch den Lehrer präsentierten Kunstwerken einfordern.

Cosima hat erkennbar den stereotypen Blick auf die Leinwand und die Angleichung der Körperhaltungen der Schüler wahrgenommen: Diese Wahrnehmung zeigt sie besonders im dritten und neunten Foto, zum Beispiel anhand der Haltung des jeweils auf dem Unterarm aufgestützten Kopfes. Vielleicht bezieht Cosima im siebten Foto Stellung gegen diese Beobachtung des Unterrichts, wie schon erläutert. Sie formuliert im siebten Foto gerade dadurch eine eigene latent kritische Meinung, weil einmal ein Schülerblick

dokumentiert wird, der fast wie im stummen Protest zur Uhr schaut, nicht zu den Kunstwerken.

In sich geschlossene Körperhaltungen sind offensichtlich typisch für die Fotosequenz: Den Kopf auf eine Hand aufgestützt (Fotos 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10), Arme eng an den Körper gedrückt (die Lehrerin auf Foto 6). Im bezeichnenden Kontrast stehen dazu die zur Meldung erhobenen Arme oder Finger (Fotos 1, 11). Auf dem vierten, siebten und achten Foto sind die beiden Schüler vorne rechts in der Körpersprache förmlich synchronisiert, ähnlich wie die beiden Schülerinnen auf dem dritten Foto.

Untersuchenswert ist die Wirkung der Beamerprojektion auf die Schüler, wie sie auf dem vierten Foto dokumentiert ist: Auf dem Projektionsscreen ist das Index-Bild der Computerbildschirmoberfläche zu sehen, welche die vielen verschiedenen Kunstwerke einer Foto-CD zeigt. Trotz der Gleichzeitigkeit einer Menge unterschiedlichster, verwirrender Bilder wirken die Schüler auf dem Foto aufmerksam konzentriert und genauso in der Körpersprache angeglichen wie bei den anderen Fotos. Wie mit einem Blick studieren die Schüler die vielfältigen Abbildungen: Trotz nicht angemessen zu verarbeitender Überinformation ist kurzfristig kein erkennbarer Abfall der kollektiven Aufmerksamkeitsdichte zu erkennen (viertes Foto).

Signifikant ist also, dass die Schüler in ihrer Körpersprache nicht oder kaum spezifisch auf die verschiedenen Kunstwerke reagieren. Man könnte argumentieren, dass beispielsweise bei besonders beeindruckenden Kunstwerken die körpersprachliche Angleichung der Schüler deutlich sichtbarer werden müsste als bei anderen Werken oder dass sich dann an den Körperhaltungen eine besondere Euphorie ablesen lassen müsste. Das scheint mir aber auf Cosimas Fotosequenz kaum der Fall zu sein: Auf den Fotos 1, 5, 8, 10 und 11 werden vier verschiedene Plastiken auf dem Projektionsscreen präsentiert. Aber das von Cosima dokumentierte Schülerpersonal, deren Körperhaltungen und die Wahl des fotografischen Bildausschnitts sind auf den Aufnahmen sehr ähnlich. Auf dem ersten Foto sind zwei Schülermeldungen erkennbar, bei der zweiten Ansicht der „Bronzefrau Nr. 6“ gibt es auf dem fünften Foto keine Meldungen zu sehen. Im Gegensatz zum zehnten Foto meldet sich auf der elften Aufnahme eine Schülerin; allerdings drückt die Körperhaltung der Schülerin im roten Pullover kaum Begeisterung, eher grenzenlose Coolness aus: Der linke Unterarm bleibt auf der Tischplatte aufgestützt, der Zeigefinger ist nur minimalst abgewinkelt, Daumen und Zeigefinger sind kontemplativ aufeinandergelegt, der Kopf ist leicht rechts zur Seite geneigt. Es ist nicht wirklich evident, dass die einzigen körpersprachlichen Änderungen auf den fünf Fotos, vorrangig die Meldesignale, spezifische Reaktionsstärken auf die Wahrnehmung der verschiedenen Kunstwerke anzeigen. Eher ist die Kontinuität der Körperhaltungen dominant.

5.1.15 Performativität der Körperhaltungen im Betrachterhabitus begründet

Es scheint eher die Dramaturgie der Stunde bzw. des Unterrichts eine Rolle zu spielen: Zu Beginn (erstes Foto) gibt es viele Meldungen, weil offensichtlich Motivation und Neugierde der Schüler und der Neuigkeitswert der präsentierten „Bronzefrau Nr. 6“ am größten sind. Als sich das Unterrichtsgespräch über die Schütte-Plastik hinzieht (siebtes Foto), kommt es zu einer Langeweile-Bekundung. Ansonsten wird jedes Kunstwerk von den Schülern immer betrachtet, ohne weitere besondere Signale der Begeisterung (z.B. durch viele Meldungen) oder der Ermüdung (z.B. durch Nebenaktivitäten, Seitenblicke usw.). Also scheinen der permanente Blick und die Körperausrichtung zum Präsentationsscreen bei fehlenden Blicken der Schüler untereinander auf Cosimas Fotos

eher einem ritualisierten Verhaltensmuster zu folgen als eine spezifische Reaktion auf die jeweils gezeigten Kunstwerke darzustellen.

Der Unterricht ist offensichtlich sozial so eingeübt, dass die Schüler immer in Richtung zum Kunstwerk oder zur Lehrerin schauen. Über diese Verbindungspunkte läuft in dem fotografisch dokumentierten Unterricht alle (Blick-)Kommunikation. Es gibt keine Schüler-Schüler-Kommunikation zu sehen, bei der sich Schüler gegenseitig betrachten und sich einander zum Zuhören zuwenden. Nur Cosima bricht aus diesem Muster aus, indem sie als fotografierende Beobachterin Schüler mit ihrer Kamera ins Auge fasst, ohne dass allerdings die Mitschüler ihren Blick erwidern.

Bezeichnend ist auch, dass Cosima sich kaum traut, aus der Synchronizität der Körperhaltungen auszubrechen. Dieser Habitus ist ihren Fotografien anzusehen: Cosima würdigt zwar jede präsentierte Plastik, aber nicht wirklich jeden Schüler; zwar ist jeder Schüleroberkörper irgendwo mit auf einem Foto abgebildet, auch der männliche Schüler vorne links (Foto 12). Die beiden Schülerinnen links von der Fotografin werden auf den beiden hochformatigen Fotos sechs und zwölf festgehalten, aber ihre Gesichter sind nicht erkennbar. Cosimas Bemühen ist sichtbar, alle mal zu fotografieren. Aber Cosimas Habitus verbietet es ihr, aufzustehen, Zeichen zu machen, Körperkontakt aufzunehmen, um die Mitschüler identifizierbar im Bild festzuhalten; denn das würde die Bildrezeption stören: Die Kunst steht offensichtlich immer im Mittelpunkt von Cosimas

Relevanzsystem; „Relevanzkriterien sind habituell vorstrukturiert.“ (Löw 2001, S. 197)

Fazit: Es lassen sich performative Effekte im Rezeptionsprozess der Schülergruppe anhand von Cosimas Aufnahmen beschreiben, beispielsweise die synchronisierten Blicke und Körperhaltungen. Diese performativen Effekte sind in diesem Unterricht jedoch kaum auf die spezifisch präsentierten Kunstwerke oder Beamerbilder zurückzuführen, sondern eher auf die sozialen Erwartungen im Rahmen der Rezeptionssituation an sich. Ob die Synchronisation von Blicken und Körperhaltungen der Schüler eher ein Effekt von eingeübten Unterrichtsritualen oder aber ein Effekt des aktuellen, spezifischen Settings der Rezeptionssituation ist, muss an dieser Stelle noch offen bleiben.

5.1.16 Performative Paradoxien in der kollektiven Rezeptionssituation

Für einen Beobachter von außen, also einem Beobachter zweiter Ordnung, formieren auf Cosimas Aufnahmen die Körper der Schüler und ihr kollektiv gebündelter Blick eine situative Gemeinschaft. Diese liegt im gemeinsamen Wahrnehmungsfokus, den präsentierten Kunstwerken bzw. in der gemeinsamen Rezeptionssituation, begründet. Denn in der Rezeptionssituation entfaltet sich im Wahrnehmungsvollzug performativ eine selbstläufige, eigene situative Realität: Die Schüler agieren ohne verbale Absprachen ähnlich bis synchron in der Körperhaltung und der Blickrichtung.

Paradoxerweise führt das hier beschriebene vergemeinschaftete Blick- und Körperverhalten der Schüler in der Rezeptionssituation partiell aber auch zu einer Isolation der Schüler: Bei dieser Rezeptionssituation blicken sie zwar alle in die gleiche Richtung, aber visuell vereinzelt voneinander und damit isoliert ohne gegenseitige soziale Absicherung. Denn sie schauen sich nicht ins Gesicht für einen gegenseitigen Blickkontakt, sondern einzeln zum gemeinsamen Wahrnehmungsfokus, dem Projektionscreen. Die Körper der Mitschüler wirken tendenziell als hemmende Sichtbarrieren beim Blick auf die Projektionsleinwand (Beispiel: erstes oder zehntes Foto). Schüler geraten nur dann in den Blick der Mitschüler, wenn sie den Blick verstellen auf den Projektionscreen mit dem zu betrachtenden Unterrichtsgegenstand.

So sind bei allen Fotos Cosimas von der auf dem Projektionsscreen gezeigten „Bronzefrau Nr. 6“ die Abbildungen entweder vom Bildrand angeschnitten oder teilweise durch einen Schülerkopf verdeckt (Foto 5). Das liegt natürlich darin begründet, dass Cosima ihren Sitzplatz beim Fotografieren nicht verlassen hat. Sie hatte hier an einem normalen Schülerplatz nicht genug Raum zur isolierten Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“: Cosima musste immer bei der fotografischen Wahrnehmung die Mitschüler und den eng gesetzten Rahmen mitdenken.

Gegen Schluss der Stunde hat sie es aber geschafft, die drei weiteren projizierten Plastiken etwas anders, etwas isolierter von der Betrachtersituation zu fotografieren. Ist diese Tatsache für etwas signifikant? Vielleicht hat Cosima im Laufe der Fotosequenz gelernt darauf zu achten, im Blick auf die Kunstwerke die immer präsenten Mitschüler zu umgehen. Vielleicht hat sie den isolierenden Blick auf die Kunst ohne störenden Umraum, wie es die Abbildung von Lehmbrucks „Gestürztem“ (Foto 8) vorführt, internalisiert: Die drei Plastiken der klassischen Moderne hat Cosima stärker in tendenzieller Isolierung der Kunstwerke von der Betrachterumgebung aufgenommen, bzw. sie hat die Trennung von Betrachterraum und Kunstrealität fotografisch strenger vollziehen können.

Im fotografischen Modus (dem Wie der Darstellung) vollzieht hier Cosima im Ansatz, was man auch *auf* ihren Fotos (dem Was der Darstellung) sieht: Die Schüler konzentrieren sich verstärkt auf die Kunstwerke und isolieren sich somit visuell von den Mitschülern, man blickt sich nicht gegenseitig an; aber im Akt der Fokussierung auf die Kunstwerke bleiben die Mitbetrachter trotzdem als visuelle Störfaktoren, von denen abzusehen ist, paradox präsent.

5.1.17 Entkopplung von Auditivem und Visuellem bei Bildwahrnehmung

Wir können hier zusammenfassen: Bildrezeptionssituationen können performative Betrachtergemeinschaften formieren, indem sie den Impuls geben zur gemeinsamen visuellen Fokussierung auf einen Gegenstand, beispielsweise einem Kunstwerk (vgl. etwa die Museumsfotografien von Thomas Struth (Struth 2005², S. 77)). Paradoxe Weise wird dabei das betrachtende Individuum tendenziell in der Gruppe vergemeinschaftet (Blickrichtung, Körperhaltung), indem es partiell entindividualisiert (Blickrichtung, Körperhaltung) und vom direkten (visuellen) Kontakt der Gruppenmitglieder untereinander zeitweise isoliert wird. Aufgrund diesen Effekts können sich fremde Personen in einer informellen Gruppe „heimisch“ fühlen: Ohne weitergehenden gegenseitigen kommunikativen Austausch betrachtet man das gleiche Objekt (Bild, Skulptur) oder die gleichen Ereignisse (Film, Theater, Sportereignis) und fühlt sich trotzdem als Gruppe.

Wie wird aber die Synchronizität von Körperhaltung und Blickrichtung über eine lange Zeitspanne aufrechterhalten, wie es sich auf Cosimas Fotos deutlich dokumentiert? Das kann offensichtlich durch Signale auf der auditiven Ebene geleistet werden, im Fall von Cosimas Fotostrecke offensichtlich durch Impulse des gemeinsamen Unterrichtsgesprächs. Im Gegensatz zur menschlichen Face-to-Face-Alltagskommunikation sind Auge und Ohr in der Bildrezeptionssituation voneinander entkoppelt: Das Auge fokussiert nicht auf den Gesprächspartner, sondern auf den Gegenstand der gemeinsamen visuellen Rezeption. Gleichzeitig wird sich verbal mit Mund und Ohr über den gemeinsamen visuellen Wahrnehmungsimpuls ausgetauscht.

Das funktioniert nur, weil visuelle und auditive Wahrnehmungen sich strukturell unterscheiden: Das menschliche Ohr kann nicht selektieren, es hört immer in einem Radius von 360 Grad und ist nicht zu schließen. Der Blick dagegen ist immer gerichtet, ausschnittshaft und man kann seine Augen verschließen. Gemeinsam Musik zu hören und dabei gleichzeitig visuell mit über zehn oder zwanzig Personen Kontakt zu halten ist anders als gemeinsam ein Bild zu betrachten und sich dabei zuzuhören. Bei visuell statischen Wahrnehmungsimpulsen (etwa Bildern) können sich die Betrachter parallel zur Rezeption über das Gesehene verbal austauschen. Im Gegensatz dazu muss bei auditiv temporär verlaufenden Rezeptionsimpulsen (Musik, Gedichtvortrag, Theateraufführung) erst der Schluss des Vortrags bzw. der individuellen Primärrezeption abgewartet werden, damit man gemeinsam angemessen über das Wahrgenommene sprechen kann. Vielleicht liegt darin die Möglichkeit von besonders dicht erlebten Rezeptionssituationen bei visuell statischen Medien begründet, da die Primärrezeption sofort zurückgekoppelt werden kann an die nicht nur nachlaufende, sondern gleichzeitige Ergänzung der visuellen Wahrnehmung durch verbale Impulse oder Gespräche.

5.1.18 Unterdrückung und Fragmentierung konkret anwesender Leiblichkeit

Möglicherweise dokumentiert sich in Cosimas drei abschließenden Aufnahmen (Fotos 10 bis 12) ihre zentrale Körper- und Raumerfahrung im Rahmen dieser Stunde: Virtuelle Körper zeigen sich in ihrer Ganzheit auf dem Projektionsscreen, real anwesende Menschenkörper werden in dieser Kunststunde nur fragmentiert, ohne Unterleib, und entindividualisiert, nur in der Ausrichtung auf die zu rezipierenden Kunstwerke, wahrgenommen. Einheitlichkeit und Ganzheitlichkeit in der Wahrnehmung konkret anwesender Leiblichkeit ist auf Cosimas Schülerfotos nicht ablesbar: Die Schüler werden auf Cosimas Fotos fast ausschließlich als Blickende und Sitzende gezeigt. Im bezeichnenden Gegensatz dazu bewegen sich die Menschenfiguren der im Unterricht präsentierten Plastiken als sich im Raum aufstützend und drehend (Schütte), kriechend (Lehmbruck), stürzend (Maillol) und sich streckend und rekelnd mit überstarker Körperspannung (Rodin).

Diese Grunderfahrung fehlender Wahrnehmung konkret anwesender Leiblichkeit in diesem Ausschnitt von Cosimas Schüleralltag zeigt sich auch darin, dass die Nacktheit der präsentierten Plastiken überdeutlich auf den Fotos mit den Schülern als Menschen ohne Unterleib, ohne Sexualität, kontrastiert. Deren Individualität zeigt sich gerade nicht in ihrer Körperlichkeit, denn ihre Körpersprache ist ja sehr ähnlich. Selbst die Haare der Schülerinnen wirken uniformiert: Sie tragen alle die Haare nicht offen, sondern mit Pferdeschwanz, oder einmal mit Dutt gebündelt. Nur die Lehrerin hat kürzere Haare. Die Individualität der Schüler wirkt äußerlich, sie drückt sich auf visueller Ebene primär in Kleidung, Taschen und Schmuck aus.

In Cosimas Wahrnehmung spielen vorrangig die Kunstwerke eine große Rolle, schließlich hat sie jedes neu präsentierte Beamerbild mit einer Abbildung einer Plastik dokumentiert. Cosima bemüht sich besonders am Anfang und am Schluss der Fotosequenz, dass im Mittelpunkt ihrer Fotos das gezeigte Kunstwerk (möglichst groß) steht. Zwar werden auch Betrachter prominent ins Bild gerückt (etwa bei den Fotos drei und neun). Aber diese werden in der Wahrnehmung immer viel stärker als die Kunstwerke „zurechtgeschnitten“, nie in vollständiger Körperlichkeit von oben bis unten fotografiert.

Fazit: Von konkret anwesender Leiblichkeit wird häufig in Rezeptionssituationen abgesehen, offensichtlich damit sich Betrachter vorrangig auf die dargebotenen visuellen

Eindrücke konzentrieren können. Die Ambivalenz einer Rezeptionssituation ohne Leib der Betrachter ist vielleicht exemplarisch: Um im Kunstunterricht Leiblichkeit im Bild zeigen zu können, wird von der konkret anwesenden Betrachterleiblichkeit abgelenkt. Das könnte man als eine Leistung oder aber auch als einen Verlust werten: Für konkret situativ erlebte Leiblichkeit fehlt bei einer Kunstbetrachtung in der verdunkelten Umgebung einer kinoähnlichen „Black Box“ der Freiraum.

5.1.19 Das Soziale zieht in die Körperhaltung ein: der körperliche Habitus der Bildbetrachtung

Bei der Rekonstruktion von Cosimas Fotos zeigt sich m. E., wie durch Kunstunterricht Schüler zu einem bestimmten Habitus im Bildungsgang erzogen werden können, „Habitus als ein dauerhaftes und übertragbares „System der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“, als dessen Ergebnis das Soziale in die Körper einzieht (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, 160).“ (Löw 2001, S. 177)

Der spezifische Habitus des Bildungsgangs lässt sich für die Schülergruppe auf Cosimas Fotos so beschreiben: Man sitzt am Tisch und redet über die Kunstwerke, die durch die Auswahl der Lehrerin in einer kunsthistorischen Abfolge verortet werden. Dabei synchronisieren sich Blickverhalten und Körperhaltung in der Betrachtergruppe. Daneben haben die einzelnen Akteure wie Cosima parallel zu den präsentierten Kunstwerken offensichtlich auch die Vermittlerinstanz und die Mitbetrachter in der Gruppe im Blick, was sich - wie schon angesprochen – in einer Art Scheibenwischer- bzw. Radarblick zeigt: In ihrer (intellektuellen) Positionierung zu den Kunstwerken sichert Cosima sich mit (körperlich beobachtbaren) Seitenblicken auf das Verhalten der Lehrerin als Vermittlerin und auf die Reaktionen der Mitschüler ab. „Wahrnehmung ist demzufolge nichts Unmittelbares, sondern durch Bildung und Sozialisation vorstrukturiert.“ (Löw 2001, S. 197)

5.1.20 Das Soziale zieht in die Körperwahrnehmung ein: Verschränkung von Bild- und Betrachtterraum

Von ihrem normalen Schülerplatz bekommt Cosima immer nur Köpfe und Oberkörper ihrer Mitschüler in den Blick, im Gegensatz zu den Kunstwerken, die sich ja in dieser Stunde fast immer als Ganzheiten präsentieren, mit der Ausnahme des Torsi von Rodin am Schluss der Stunde (auf dem elften Foto zu sehen). Deshalb ist es doppelt so auffallend, dass das folgende zwölfte Foto von Cosima um so deutlicher die Fragmentierung der Mitschüler zeigt: Man bekommt auf dem zwölften Foto nur noch Rücken und Köpfe von hinten zu sehen, Gesichter werden nicht mehr von vorne gezeigt. Die Schülerin unmittelbar links von der fotografierenden Cosima, also auf dem zwölften Foto die rechte Schülerin, ist besonders abstrus vom rechten Bildrand (Foto 12) beschnitten, ihre Gesichtszüge wirken abgehackt.

Wen oder was wollte uns Cosima mit diesem zwölften Foto zeigen? Hat sich das Körper- und Bildgefühl Cosimas im Laufe der Stunde verändert, gerade auch in Betrachtung von Rodins Torso ohne Unterbeine, so dass sie die Mitschüler nur noch als fragmentierte Torsi zeigt? Betrachtet Cosima ihre Mitschülerin wie eine Plastik auf dem Projektionscreen? Martina Löw meint über künstlerische Darstellungen von Körpern und ihren Betrachtern: „Körpervorstellungen leiten jedoch auch die Wahrnehmung des eignen Körpers [...] Man kann auch sagen, die Leiberfahrung ist von diskursiv erzeugten Körpervorstellungen

geprägt. Die Vorstellungen, die kulturspezifisch vom Körper entworfen werden, prägen demzufolge die eigene Wahrnehmung sowie die gegenseitige Perzeption.“ (Löw 2001, S. 116)

Vielleicht ist Cosima ihr zwölftes Foto einfach nur aus irgendeinem Grund missglückt, aber auffällig, wenn nicht sogar bezeichnend, ist das Bild trotzdem; denn vergleicht man das elfte mit dem zwölften Foto, fallen Gemeinsamkeiten auf: Die weiße Marmoroberfläche von Rodins Akt strahlt ähnlich leuchtend wie das Weiß von Oberteil, Hals und Fingern der Schülerin in der Bildmitte des zwölften Fotos. Möglicherweise hat Cosima auf den letzten beiden Fotos intuitiv Rodins Darstellung eines weiblichen Akts mit der vergleichbar blassen und schlanken Mitschülerin in Beziehung gesetzt. Dann hätte Cosima in ihrer Wahrnehmung eine kulturspezifisch geprägte Körpervorstellung aus dem künstlerischen Diskurs durch die beiden aufeinander folgenden Fotos mit dem Erlebnis von Leiblichkeit in ihrer unmittelbaren Alltagsumgebung verkoppelt.

Wenn man das zwölfte Foto mit dem sehr ähnlichen sechsten Foto vergleicht, wird die Verschiebung des Wahrnehmungsinteresses noch deutlicher: Signifikant steht im hochformatigen sechsten Foto Frau Paulidem im Mittelpunkt; im zwölften Foto dagegen hat sich Cosima nicht so stark an ihrem Platz nach hinten gelehnt, was nicht viel Aufwand bedeutet hätte. Dadurch verschwindet Frau Paulidem von der Bildfläche und die Schülerin mit weißem Oberteil wird eindeutig in den Fokus des Fotos, also in den Wahrnehmungsschwerpunkt, gerückt: Die Wahrnehmung von Leiblichkeit im Bildraum (Rodins Akttorso) verschränkt sich mit der Wahrnehmung konkret anwesender Leiblichkeit (der Mitschülerin) im Betrachterraum.

5.1.21 Präsenz in der Abwesenheit

Im Gesamtzusammenhang der Fotosequenz vom 29.9.06 wirkt das zwölfte und letzte Foto wie ein Abschiedsbild: Es zeichnet sich als Hochformat-Bild aus, ohne Abbildung eines Kunstwerks, ohne Lehrer. Als Neuigkeit erkennt man aber links im Bild das Gehäuse des Computermonitors, mit dem Frau Paulidem offensichtlich den Beamer angesteuert hat. Wie schon beim sechsten Bild wird die offene Tür links von Frau Paulidem gezeigt, die sonst immer nur mit der Lehrerin zu sehen war (Fotos 2 und 6); fast könnte man meinen, dass die Lehrerin in Cosimas Augen mit dieser offenen Tür assoziiert ist. Denn auch der Computermonitor auf dem zwölften Foto ist eindeutig ein Attribut, welches mit der Lehrerin zu verbinden ist. In diesem Sinne verweist dieses Foto als Abschlussbild durch lauter Abwesenheiten, was das eigentliche Zentrum der Wahrnehmung Cosimas ist: Die Lehrerin (angedeutet durch Tür und Monitor), die technische Infrastruktur der Rezeptionssituation (angedeutet durch den Computermonitor), ein präsentiertes Kunstwerk im Allgemeinen (angedeutet durch die Blicke), Rodins Marmor-Akt im Besonderen (angedeutet durch das strahlende Weiß der Schülerin in der Bildmitte). Für die gesamte Fotosequenz gilt dementsprechend: Die von Frau Paulidem präsentierten Kunstwerke stehen fast immer im Mittelpunkt von Cosimas Interesse, insbesondere auch bei Fotos, auf denen *kein* Kunstwerk abgebildet ist. Bei diesen Aufnahmen (Fotos 3, 9 und 12) spielen die Kunstwerke eine herausgehobene Rolle, weil, wie schon angedeutet, die Blicke und die Wahrnehmung der Schüler auf diesen Fotos offensichtlich einen gemeinsamen Fokus haben, eben auf das jeweils präsentierte Kunstwerk: Gerade die Abwesenheiten auf den Abbildungen (Fotos 3, 9 und 12) demonstrieren die dominante emotionale Präsenz der Kunstwerke in der Wahrnehmung der Schüler.

5.2 Rekonstruktion des Interviews mit der Fotografin Cosima

5.2.1 Erster Materialdurchgang

Cosima hat am 29.9.06 im Kunstunterricht von Frau Pauli dem Fotos gemacht; anschließend habe ich mit ihr ein narratives Interview geführt. Das Interview folgt im Wesentlichen der Schrittfolge der aufgenommenen bzw. der zusammen von Interviewer und der Interviewten betrachteten Fotos. Der Hauptteil des Interviews beginnt beim ersten Foto und endet nach der Erläuterung des zwölften Fotos. An einer Stelle gibt es eine Art Exkurs (IF29.9., Zeilen 40-52). Dort geht es im Grunde um den Geltungsanspruch, den Cosima ihren Fotos zubilligt: Sie redet über ihre Einschätzung des Gruppenzusammenhangs des Kunst-Kurses. Dabei betont sie unter anderem auf Nachfrage, dass für sie die Aufnahmen recht kennzeichnend eine normale, eine als nicht ungewöhnlich empfundene Unterrichtsatmosphäre vermitteln. Am Ende fragt der Interviewer nach ein paar biografischen Angaben.

Die Aussagen von Cosima bleiben insgesamt relativ knapp und wirken stellenweise bruchstückhaft. Der Inhalt der Äußerungen bleibt offensichtlich meistens in enger Kopplung an die betrachteten Fotos zurückgebunden. Deshalb dominiert in ihren Äußerungen die Thematisierung visueller Eindrücke. Am Anfang des Interviews formuliert die Schülerin je Aufnahme etwa ein bis zwei Sätze, gegen Ende auch mal drei bis vier Sätze. Cosima spielt meistens die Bedeutung ihrer Fotos eher vorsichtig herunter. Mehrmals thematisiert die Schülerin die soziale Situation des Kurses, aber die Rolle der Lehrerin wird auch auf Nachfrage im Wesentlichen eher ausgespart. Am Anfang ihrer Äußerungen nennt Cosima nicht den Namen des Bildhauers, um dessen Plastik es vorrangig geht. Die Schülerin macht im Grunde auch keine inhaltlichen Aussagen über die gezeigten Kunstwerke; sie hält es aber für mitteilenswert, dass verschiedene Plastiken miteinander verglichen wurden. Am Ende jedoch nennt sie einige Namen der Künstler der betrachteten Plastiken; sie fragt sogar einmal nach, als ihr ein Name nicht mehr einfällt. Die Gruppe der Mitschüler dagegen spielt für Cosima von Anfang an eine größere Rolle. Im ersten Rekonstruktionsgang durch das gesamte Transkript des Interviews zeigt sich, dass für Cosima auf der explizit von ihr angesprochenen inhaltlichen Ebene folgende zwei Themen relevant sind: Erstens die Gruppe der Mitschüler, zweitens die Besprechung der Kunstwerke.

5.2.2 Die Eingangssequenz: Die Rolle des Interviewers und die situativen Rahmenbedingungen

„I: So, das war das Erste, einfach immer kurz erzählen, das ist das erste Bild. Mal ganz kurz beschreiben oder so was und warum du es fotografiert hast.“

Cosima: Ja okay. Also das erste Bild, da habe ich halt einfach ähm fotografiert, welches Gefühl wir besprochen haben.

I: Ja.

Cosima: Ja, einfach, dass man sieht, wie die halt aussieht.

I: Hmhm. Und dann kann man hier so rechts.“ (IF29.9., Zeilen 1-8)

Mit den ersten Worten (in der Transkription) schließt der Interviewer eine Handlung ab: „So, das war das Erste“. Dann beginnt er relativ unvermittelt seinen

Sprechimpuls für die interviewte Schülerin zu formulieren. Dabei versucht der Interviewer offensichtlich Druck aus der Gesprächssituation zu nehmen: Dazu spielt er latent zu fürchtende Schwierigkeiten wie etwa Zeitmangel herunter. Sprachlich signalisiert sich das erstens in der zweimaligen Vermeidung des Gebrauchs eines herrischen Imperativs. Stattdessen formuliert er höflicher, aber im Sinne von Wohlgeformtheit in unvollständigen Sätzen im Infinitiv: „einfach immer kurz erzählen“, „beschreiben“.

Zweitens sind seine verharmlosend abschwächenden Formulierungen bezeichnend: „Mal ganz kurz“, „einfach“, „kurz“, „oder so was“.

Der Interviewer macht der Schülerin alternative Vorschläge für den Darstellungsmodus ihrer Äußerungen: Cosima könnte, wenn sie sich auf die Anregungen des Interviewers einließe, eine Narration beginnen („erzählen“), die Bilder „beschreiben“ oder weitere Formen der Erläuterung wählen („oder so was“). Ihm scheint aber besonders eine argumentierend begründende Erklärung der Fotografien am Herzen zu liegen: „und warum du es fotografiert hast“. Dieser Darstellungsmodus gehört nicht mehr zu den vorgeschlagenen Alternativen („oder“), sondern wird vom Interviewer, wenn man seine Formulierung ernst nimmt, obligatorisch erwartet („und“).

In die einleitende Redeaufforderung eingeschoben ist die Wendung „das ist das erste Bild.“ Mit einem Demonstrativpronomen („das“) weist der Interviewer offensichtlich auf eine Abbildung hin, die nun erscheint, etwa auf einem Monitor oder einem Display einer Digitalkamera. Im Laufe des Interviews werden die meisten von Cosima erläuterten Fotos weiter durchnummeriert, etwa: „Das dritte Bild [...]“. (IF29.9., Zeile 12) Oder gegen Schluss heißt es: „Auf dem elften Bild [...]“. (IF29.9., Zeile 69)

Unmittelbar vor dem Wechsel zur Erläuterung des zweiten Bildes meint der Interviewer: „Hmhm. Und dann kann man hier so rechts.“ (IF29.9., Zeile 8) Damit erklärt er Cosima offensichtlich verbal knapp, aber wahrscheinlich mit einer deutlich erklärenden Geste begleitet, eine technische Bedienungsfunktion, um die Bildabfolge an einem Display oder Monitor steuern zu können. Das heißt, ab hier taktet die Schülerin wohl weitgehend eigenständig die Geschwindigkeit des Interviews, indem sie jeweils zur nächsten Abbildung auf dem Monitor oder Display schaltet. Aus diesen Gründen strukturiert sich das Interview offensichtlich durch eine aufzählende Reihung, eben durch die Abfolge der betrachteten Fotografien.

Zusammengefasst ist eine Spannung zwischen verharmlosend unverbindlicher Offenheit und verbindlicher Geschlossenheit der Sprechaufforderung für die einleitenden Worte des Interviewers kennzeichnend. Der Interviewer billigt der Schülerin Freiräume zu und versucht ihre Rolle als Interviewte zu entdramatisieren; gleichzeitig gibt er aber zu verstehen, dass er die Situation als zeitlich begrenzt oder schwierig empfindet. Weiterhin kündigt sich an, dass die Äußerungsstruktur des Interviews im Wesentlichen der Abfolgelogik der betrachteten Fotoaufnahmen folgen wird.

5.2.3 Die Eingangssequenz: Einverständniserklärung, argumentativer Darstellungsmodus, „da“-Wendungen

Mit dem einleitenden „Ja okay“ ihrer ersten Äußerung (dieses Interviews) drückt Cosima Verständnis und grundsätzliche Einwilligung zu der knappen Redeaufforderung des Interviewers aus. Das signalisiert ein gesichertes Vorverständnis der Interviewsituation; der Interviewer muss Cosima nicht mehr den situativen oder

institutionellen Rahmen des Interviews erklären. Cosima bestätigt mit ihrer Bejahung sicher auch ein prinzipielles Einverständnis zur Gesprächssituation. Zusätzlich bezieht sich die Bejahung wahrscheinlich auch auf das vom Interviewer präsentierte Foto: Cosima beglaubigt die nur implizit angenommene Richtigkeit der Annahme, dass sie die Aufnahme gemacht hat. Damit erklärt sie sich sozusagen zuständig und verantwortlich für die Fotoaufnahmen (im Sinne eines „Geständnisses“: „Ja, das ist von mir.“).

„Ja okay. Also das erste Bild, da [...]“. Nach dieser ersten einleitenden Einverständniserklärung zu den kommunikativen Rahmenbedingungen folgt ein „Also“. Mit diesem schlussfolgernden „Also“ scheint Cosima auf den Appell des Interviewers einzugehen, argumentierend die jeweiligen Gründe für die Aufnahme der Fotos erläutern zu sollen. Ein argumentativer, nicht etwa ein narrativer Darstellungsmodus wird insgesamt im folgenden Interview leitend sein, wie einige Konjunktionen und Formulierungen signalisieren: „Also“ (IF29.9., Zeilen 4, 19, 27, 29), „dass“ (IF29.9., Zeilen 7, 26, 28, 39, 42), „aber“ (IF29.9., Zeilen 10, 73), „Doch“ (IF29.9., Zeilen 16, 26), „als wenn“ (IF29.9., Zeile 17), „Deswegen“ (IF29.9., Zeile 40), „also dass“ (IF29.9., Zeilen 41), „wie gesagt“ (IF29.9., Zeile 50), „weil“ (IF29.9., Zeilen 50, 55, 59).

Mit dem einleitenden „Also“ zu Beginn des Interviews kündigt sich folglich Cosimas primär argumentativer Darstellungsmodus an; es ist unklar, ob Cosima mit der sich anschließenden Formulierung „das erste Bild“ das Kunstwerk Nummer eins, welches im Unterricht behandelt wurde, oder ihre Fotoaufnahme Nummer eins meint. Gleichzeitig drückt diese Doppeldeutigkeit aber eine gewisse Erlebensstiefe aus: Wahrnehmungsvorgang (im Rahmen der Betrachtung von Abbildungen mit Kunstwerken) und Aufnahme- bzw. Präsentationsvorgang (des selbst gemachten Fotos) verschmelzen hier bei Cosimas Formulierung ununterscheidbar. In mehrfacher Hinsicht markiert die Schülerin also eine Schwelle, denn wie als Ankündigung beginnt Cosima ja zusätzlich mit dieser Eröffnungsformulierung die Phase der aufzählend gereihten Bilderläuterungen: „das erste Bild, da [...]“ (auch im Sinne von „und später werde ich die nächsten Bilder erläutern“).

Nun heißt es: „da“. Das könnte man gleichzeitig räumlich deiktisch oder temporal auffassen: Im deiktischen Sinne ist „da“ als „hier sieht man (auf dem Bild)“ oder als „ich zeige diese Aufnahme dort (diesen Fotoabzug oder diesen Farbausdruck)“ zu begreifen. Im temporalen Sinne ist „da“ als Hinweis auf den Zeitpunkt der Aufnahme aufzufassen, etwa als „zu diesem Zeitpunkt, als die Aufnahme entstanden ist“ oder als „jetzt zeige ich dir“. Die sprachliche Zeigegeste mit der Wendung „da“ ist also in mehrfacher Hinsicht doppeldeutig und ohne situativen Kontext einer Präsentationssituation unklar in der Ununterscheidbarkeit des Gemeinten bzw. der Bezugnahmen:

- Ist der zeitlich vergangene Moment der Aufnahme der Fotografie gemeint?
- Oder ist vorrangig die für den Betrachter aktuelle Präsentationssituation gemeint?
- Oder ist der für den Betrachter räumlich entfernte, nur im Bild präsentierte Ort der Aufnahme gemeint?
- Oder ist die aktuelle Geste für den Betrachter am Ort der Präsentationssituation der Fotografie gemeint?

Im weiteren Verlauf des Interviews mit Cosima wiederholen sich Wendungen mit „da“ häufig (vgl. IF29.9., Zeilen 4, 9, 12, 22, 54, 64, 72, 73). Somit hat der Gebrauch von

Wendungen mit „da“ insgesamt auch einen aufzählenden Charakter, denn der Gebrauch des Wortes korrespondiert meistens mit der Präsentation einer neuen Aufnahme durch Cosima. In diesem Sinne begleitet die Äußerung eines „da“ in Bildpräsentationssituationen oft auch den Übergang von Bild zu Bild oder von Bildbereich zu Bildbereich.

Für Präsentationssituationen, in denen mehrere Fotos im Sinne einer Sequenz aneinandergereiht werden, ist solch ein hinweisender Gebrauch von „da“ sicher nicht untypisch; man denke etwa an die mündlich vorgetragenen Erklärungen, die Foto-Reiseberichte (per Dia, Bildschirm oder Beamer) oder Bilddokumentationen von Ereignissen begleiten. Ganz typisch heißt es etwa später im Verlauf des Interviews, in der Cosima die „da“-Wendung mit einem zweifachen „Dann“ variiert: „Dann habe ich noch mal zwei Mitschülerinnen. Sieht eigentlich aus wie immer. (lacht) Dann haben wir da noch mal die Figur von [...]“. (IF29.9., Zeilen 62-64) Die Aufreihung solcher Zeige-Formulierungen hat hier den Charakter einer Redeweise wie bei einer Ausstellungsführung. Zusätzlich kennzeichnend für das Interview (und ebenso typisch für die Erläuterung von Bildsequenzen) ist der gehäufte Gebrauch von Demonstrativpronomen bzw. (in ununterscheidbarer Doppelfunktion) von Relativpronomen, etwa „das“ (IF29.9., Zeile 10, 19, 26) und „es“ (IF29.9., Zeile 16).

Der gleich mehrfache Schwellencharakter von Bildbetrachtungssituationen manifestiert sich also sprachlich in den (wiederholt gebrauchten) Wendungen mit „da“ oder „dann“ oder Ähnlichem, vielleicht sogar mit einer körperlichen Zeigegeste verbunden: Wie erläutert, hat der Sprecher und Bild-Präsentierende die Möglichkeit, sich gleichzeitig mental auf verschiedene Orte und auf verschiedene Zeitebenen zu beziehen. Deshalb kann für den Betrachter die Äußerung von Wendungen mit „da“ in Bildpräsentationssituationen oft als ein sprachlicher Hinweis oder als ein Appell dienen, aus der aktuellen Welt (im jeweiligen körperlichen Hier und Jetzt des Betrachters) in die Welt des Betrachteten (in ein zeitliches und räumliches mental Woanders) einzutauchen.

Mit der schillernden Mehrdeutigkeit der „da“-Wendungen korrespondiert auch in strukturell ganz ähnlicher Weise, wie erläutert, die Doppeldeutigkeit von Cosimas Formulierung „das erste Bild“.

Fazit: In Cosimas ersten Worten drückt sich erstens eine Art Einverständniserklärung zur Interviewsituation aus, zweitens signalisiert sich ihr primär argumentativer Darstellungsmodus, drittens deutet sich die Rolle der „da“-Äußerungen an – als deiktisch mehrdeutige Zeigegesten, im temporalen Sinne, als Signale einer Aufzählung, als Schwellenmarkierungen, als Appelle an den Betrachter, in die Welt des Betrachteten einzutauchen.

5.2.4 Die Eingangssequenz: knappe Äußerungen mit geringem Anspruch auf Geltung

„Ja okay. Also das erste Bild, da habe ich halt einfach [...]“. Cosima hat mit dem Interviewer den herabspielenden Tonfall gemeinsam: „halt einfach“. Möglicherweise hat sie von ihm diese beiläufige, nüchtern-lakonische Darstellungsweise im Sinne einer Erfüllung an (unausgesprochene) Erwartungen übernommen. Auch er hat das Wort „einfach“ schon in seinem ersten

Satz gebraucht, wie dann auch Cosima. Ihre Sprache ist über weite Strecken des Interviews durch einschränkende Wendungen gekennzeichnet:

„einfach“ (IF29.9., Zeilen 7, 12), „halt“ (IF29.9., Zeilen 7, 13, 23, 31, 39, 41, 54), „nur“ (IF29.9., Zeile 10), „halt nur“ (IF29.9., Zeile 55), „äh weiß ich grad gar nicht“ (IF29.9., Zeile 9), „Ich wollte einfach“ (IF29.9., Zeile 9), „schon“ (IF29.9., Zeilen 16, 19, 22, 26, 28), „eigentlich“ (IF29.9., Zeilen 19, 29, 49), „schon eigentlich“ (IF29.9., Zeile 22), „jetzt auch nur wieder“ (IF29.9., Zeilen 22-23), „Deswegen, weiß ich nicht“ (IF29.9., Zeile 40), „einfach noch mal so“ (IF29.9., Zeile 72).

Man hat den Eindruck, im Sinne einer (sozialen) Selbstpositionierung verleiht Cosima ihren eigenen Worten und ihren Fotografien insgesamt sehr wenig Anspruch auf Geltung. Auch das folgende, kurz unsichere Innehalten („ähm“) trägt zu diesem Eindruck bei: „da habe ich halt einfach ähm fotografiert“. Da stellt sich die Frage: Vertraut sie fotografierten Bildern generell nicht? Oder bezieht sich ihre Skepsis nur auf die aktuell selbst aufgenommenen Fotografien? Oder handelt es sich bei ihrer sprachlichen Tiefstapelei nur um eine charakterliche Marotte?

Signifikant ist aber, dass gegen Ende (des Interview-Transkripts) Cosimas Äußerungen quantitativ länger und grammatikalisch und semantisch differenzierter je Foto werden; ihre Erläuterungen werden weitschweifiger und wertender: „Auf dem elften Bild ist dann der Torso von Rodin, den wir auch noch mal verglichen haben mit dem Bild von Schütte, äh mit der Skulptur. Ja, das Foto ist einfach missglückt.“ (IF29.9., Zeilen 69-72) Gleichzeitig nehmen die abschwächenden Floskeln stellenweise am Schluss ganz erheblich ab; manche Sätze klingen viel bestimmter. Es kann auch sein, dass Cosima im Laufe des Interviews aus ihrer Sicht schon so Wesentliches und viel gesagt wurde, dass sie am Ende ihre Äußerungen in Ergänzung zum bisher Gesagten differenzierter formuliert. Es könnte aber auch bedeuten, dass die Schülerin in der Interviewsituation einen Lern- und Entwicklungsprozess vollzieht: Cosima merkt im Laufe ihrer eigenen Ausführungen, dass ihre Fotografien eine Stimmigkeit und große Übereinstimmung zum teilweise verbalisierten Erleben des erinnerten Kunstunterrichts besitzen. Das wird an späterer Stelle noch einmal genauer dargelegt. Die Schülerin fängt in diesem Interview nach einer Weile an, ihren eigenen Bildern und Worten mehr zu vertrauen, vielleicht weil der Interviewer ihr und ihren verbalen und fotografischen Äußerungen spürbar Gewicht verleiht. Cosimas Sinneswandel könnte also durch die Nachfragen des Interviewers sowie durch sein Ernstnehmen ihrer Bilder und ihrer verbalen Äußerungen als eine Form der Würdigung eingeleitet worden sein.

5.2.5 Der Umgang mit Bildern in der Gruppe: Kunstwerke als Ausdruck von Gefühlen und das Disputieren darüber, welche genau

„Also das erste Bild, da habe ich halt einfach ähm fotografiert, welches Gefühl wir besprochen haben.“

Mit kurzem, unsicheren Innehalten („ähm“) deutet Cosima hier an, was für sie im Zentrum ihres Interesses stand; die Schülerin skizziert dazu drei Merkmale ihres Erlebens, die für sie beim Akt des Fotografierens relevant gewesen sind: als Erstes eine gesonderte, situationsspezifische Emotionalität („welches Gefühl“), als Zweites der soziale Kontext der Gruppe, in den sie sich (im Sinne einer sozialen Selbstpositionierung)

einbezieht („wir“), als Drittes die (inzwischen als abgeschlossen verstandenen) Kommunikationshandlungen („besprochen haben“). Indirekt formuliert sie damit auch die für sie als Schülerin hier relevanten Merkmale der aktuell fotografierten Unterrichtssituation; möglicherweise deutet sich in Cosimas Formulierung aber auch weiter an, dass für sie diese drei Merkmale generell charakteristisch für Bildrezeptionssituationen und/oder Unterricht stehen.

Insgesamt klingt Cosimas Aussage paradox: Im ersten Teil wird behauptet, etwas visuell festgehalten zu haben („Bild [...] fotografiert“), was im strengen Sinne nicht direkt sichtbar ist; Emotionen und Gespräche lassen sich nicht direkt, sondern nur indirekt (über Körpersprache und Vergleichbarem) im Bild festhalten. Implizit drückt dadurch die Äußerung einen hohen Selbstanspruch der fotografierenden Schülerin aus, weil sie versucht Unsichtbares sichtbar zu machen; dies steht im Widerspruch zu den häufig explizit den Geltungsanspruch der Fotoaufnahmen relativierenden Floskeln der interviewten Schülerin.

Gleichzeitig drückt die Thematisierung mehrerer Wahrnehmungskanäle in einem Satz (also Auge („Bild [...] fotografiert“) und Ohr („besprochen“)) eine gewisse Betonung der Ganzheitlichkeit des Erlebens der Situation aus; dabei ist allerdings der visuelle Kanal besonders akzentuiert. Für den Satz ist auch die Gegenüberstellung von produktiven Handlungen („Bild [...] fotografiert“) und eher rezeptiven Handlungen („welches Gefühl wir besprochen haben“) auffallend. Zugleich ist hier die enge Verquickung von rezeptiven und produktiven Aktivitäten schon in beiden Teilformulierungen überraschend: Was ist typisch, wenn man etwas fotografiert? Was ist typisch, wenn man etwas beredet? In beiden Fällen gibt es erstens eine Art Vorlage, etwas, das einem gegeben ist. Zweitens bearbeitet man das Gegebene aktiv im Rahmen von kommunikativen Aneignungshandlungen, also indem man es mit einer Kamera knipst oder mit Worten disputiert.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird natürlich klar, dass Cosima und ihre Mitschüler eigentlich nicht Gefühle, sondern Kunstwerke beredet haben. Deshalb ist es an dieser Stelle bezeichnend, dass Cosima im Sinne einer elliptisch zugespitzten Formulierung Kunstwerke als Gefühlsausdrücke versteht: Sie hat eigentlich nicht ein „Gefühl“ („welches [...] wir besprochen haben“) fotografieren können, sondern die Situation einer Gruppe Schüler in Betrachtung eines Kunstwerks. Thema des Unterrichtsgesprächs war im allgemeinen Sinne wohl die Plastik, doch für Cosima war in ihrer Wahrnehmung das Thema des Gesprächs das Gefühl, welches die Plastik ausdrückt. Die Schülerin verknüpft dann in ihrer Formulierung das Wesentliche der Plastik auf das Gefühl, welches als Quintessenz das Kunstwerk ausdrückt. Erstes Zwischenfazit: Reduziert man ein Kunstwerk von aller Komplexität kommunikativ knapp auf ein zentrales Merkmal, ist für Cosima ein Kunstwerk die Thematisierung eines Gefühls. Aber wenn man Cosimas Erläuterung ihrer Fotografie ernst nimmt, dokumentiert sie mit ihrer Aufnahme eigentlich nicht primär das besprochene Kunstwerk, sondern eher den kommunikativen Umgang mit dem Kunstwerk („welches [...] wir besprochen haben“). Die Schülerin macht mit der oben angeführten Formulierung deutlich, dass für sie der Gegenstand des Gesprächs bzw. der Inhalt des Unterrichts nicht das Kunstwerk selbst war (also die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte); denn Cosimas Äußerung negiert förmlich das Kunstwerk, von diesem ist auf der Oberflächenebene der Äußerung gar nicht die Rede. Zweites Zwischenfazit: Nicht das Kunstwerk, sondern der kommunikative Umgang mit dem Kunstwerk, also die

Rezeptionshandlungen der Betrachter, ist das, was im Relevanzsystem von Cosima die maßgebliche Rolle im Erleben der Kunstrezeption spielt: Die kommunikative Aushandlung in der Gruppe, „welches Gefühl“ ein Kunstwerk thematisiert, ist für sie das zentrale Merkmal des fotografierten Unterrichts bzw. der Bildrezeptionssituation. Allerdings ist Cosimas Äußerung in sich widersprüchlich: Sie betont zwar die große Relevanz der kommunikativen Prozesse in der Gruppe; aber die Besonderheit der kommunikativen Handlungen, die zum sprachlichen Umgang mit einem Kunstwerk gehören könnten, fasst Cosima nur unspezifisch lapidar und generalisierend zusammen („wir besprochen haben“). Ob es dabei zur spontanen Formulierung erster Eindrücke, expressiven Sprechhandlungen, Beschreibungen, informierenden Äußerungen, Wertungen, Argumentationen, Diskussionen, Appellen, regulativen Sprechhandlungen usw. kam, vernachlässigt Cosima. Die Unterscheidung kommunikativer Kategorien und Handlungsformen spielt für das Relevanzsystem für Cosima an dieser Stelle keine Rolle; die Gruppe hat etwas „besprochen“, und zwar ein „Gefühl“.

Fazit: Für Cosima ist der kommunikative Umgang mit Bildern in der Gruppe zentral, wichtiger als das (hier gar nicht erwähnte) Kunstwerk selbst; Kunstwerke betrachtet die Schülerin als Ausdruck von Gefühlen, wobei unspezifisch allgemein das Disputieren darüber, welche Gefühle genau mit dem Kunstwerk dargestellt oder ausgedrückt worden sein könnten, für sie höchste kommunikative Relevanz besitzt.

5.2.6 Cosimas Fotoerläuterungen: erst emotional unklare Bezugnahmen, dann distanzierter und expliziter

Wie reagiert der Interviewer auf Cosimas erste Äußerung? Wie spezifiziert die Schülerin dann ihr einleitendes Statement?

„I: Ja.“

Cosima: Ja, einfach, dass man sieht, wie die halt aussieht.“
(IF29.9., Zeilen 6-7)

Der Interviewer bestätigt Cosima mit einem eingeworfenen „Ja“ sein Verständnis bzw. sein Einvernehmen zu der Form ihrer Äußerung; durch die knapp bestätigende Rückmeldung will er offensichtlich die Schülerin auch dazu auffordern, ihre Äußerung weiter zu erläutern.

Mit ihrem „Ja, einfach“ greift Cosima mit beiden Worten Formulierungen ihrer ersten Äußerung auf. Das insgesamt dritte „Ja“ nach wenigen Sätzen des Interviews zementiert verbal, dass Interviewer und Interviewte sich gegenseitig in ihren Rollen höflich akzeptieren. Wieder spielt Cosima den Geltungsanspruch ihrer Fotografie herunter: „einfach, dass man sieht“. Cosima betont die in ihren Augen völlig unproblematische Banalität der Aufnahme („einfach“ und folgend „halt“). Der Adressat ihrer Fotografie und ihrer Erläuterungen ist allgemein unpersönlich („man“); der Interviewer und „Auftraggeber“ der Aufnahmen (siehe teilnehmende Beobachtung vom 29.9.) wird hier in der Interviewsituation von Cosima nicht persönlich angesprochen.

Wahrscheinlich versucht die Schülerin mit der unspezifischen Wahl der Personalform wieder den Geltungsanspruch ihrer Äußerung und ihrer Fotoaufnahme herunterzuspielen; gleichzeitig erhöht sie paradoxerweise jedoch den Geltungsanspruch, weil sie auf diese Weise so stark die unproblematische Evidenz des Fotos betont. So „einfach“ kann die Fotografie ja eigentlich nicht zu verstehen sein, da Cosima ja vorher angedeutet hat, sie

habe ein Gefühl zeigen wollen; als bildnerische Absicht ist das sicher eine anspruchsvolle Angelegenheit.

Aber was ist denn nun angeblich so problemlos klar sichtbar auf dem Bild? Cosimas Antwort: „wie die halt aussieht.“ Zum wiederholten Male wird der visuelle Wahrnehmungskanal akzentuiert, hier besonders durch Wortvariation („sieht“, „aussieht“); bei Betrachtung einer Fotografie ist das vielleicht nicht überraschend.

Aber es wäre ja denkbar, dass man bei der Erläuterung einer Fotografie gerade alles nicht direkt sichtbar Vermittelbare ergänzend erläutert, etwa im Sinne von: „Es war warm. Es roch nach Bohnerwachs. Draußen zwitscherten die Vögel. Nur ein leichter Lufthauch vom Gebläse des Beamers war zu spüren ...“

Die Logik der Äußerung, „dass man sieht, wie die halt aussieht“, hat nicht tautologischen Charakter; das kann man etwa in Gegenüberstellung zu einer gerne zitierten Äußerung des amerikanischen Malers Frank Stella aus dem Jahr 1964 erkennen: „What you see is what you see.“ (Vgl. Ausstellungskatalog Frank Stella. Staatsgalerie Stuttgart 1988, S. 13 und 33.) Cosima dagegen will, „dass man sieht, wie die halt aussieht.“ Der Schülerin geht es nicht darum, WAS der Betrachter der Fotografie wahrnehmen soll. Nein, das WIE des Dargestellten, die Art und Form des Dargestellten, etwa des betrachteten Kunstwerks, ist ihr wichtig.

Doch was hat Cosima denn fotografiert? Das wird nur sehr vage deiktisch angedeutet: „die“. Die syntaktisch-grammatikalische Anschlusslogik hätte hier ein „das“ verlangt, für das „Gefühl“, welches im vorherigen Satz thematisiert wurde. Theoretisch denkbar wäre hier, dass Cosima an dieser Stelle auch eine Mitschülerin („die“) meinen könnte; aber da Cosima in den folgenden Äußerungen ausführt, dass sie (auf den nächsten Fotos) die „Klasse“ bzw. „Klassenkameradinnen“ aufgenommen habe, scheint das nicht wahrscheinlich. Hätte Cosima in diesem Sinne mit „die“ etwa eine ihrer Mitschülerinnen gemeint, hätte sie hier im Analogieschluss etwa „die Schülerin“ gesagt; dann hätte Cosima allerdings nicht elliptisch verknüpft nur das Possessivpronomen „die“ gewählt. In Hinblick auf das gesamte Interview ist dagegen plausibel, dass Cosima verkürzt auf eine plastisch gestaltete Figur hinweist (etwa „die“ Plastik, Figur, Frau, Skulptur); dies wird dann klar, als Cosima später etwa von einer „Ansicht von der Skulptur“ (IF29.9., Zeile 34) spricht.

Die Vagheit in der sprachlichen Bezugnahme („die“) muss nicht als sprachliches Darstellungsdefizit gewertet werden, sondern deutet eher sprachliche Effizienz und eine emotionale Nähe zum Bezeichneten an; die Figur (auf dem Foto) ist Cosima so nahe, dass eine kurze Andeutung reicht: Das Selbstverständliche muss man nicht explizit machen. Es gibt noch drei weitere Stellen im Interview, an denen Cosima Bezug auf Kunstwerke nimmt, dann allerdings mit dem Willen zur sprachlichen Konkretisierung und Genauigkeit:

„Beim achten Foto habe ich dann fotografiert von Lehmbruck den Gestürzten, weil wir den ja mit dem Schütte vergleicht haben.“ (IF29.9., Zeilen 58-60)

„Dann haben wir da noch mal die Figur von, ach wie heißt der jetzt noch mal?“ (IF29.9., Zeilen 63-65)

„Auf dem elften Bild ist dann der Torso von Rodin, den wir auch noch mal verglichen haben mit dem Bild von Schütte, äh mit der Skulptur.“ (IF29.9., Zeilen 69-71)

Auffällig ist, dass sich Cosima nicht zu Beginn, sondern erst im weiteren Laufe des Interviews um Explizitheit und klare Bezugnahmen ihrer Äußerungen bemüht. Zu Beginn deutet die Schülerin mit „die“ nur deiktisch auf die Kunstwerke hin, gegen Ende schließlich bezeichnet Cosima die Plastiken genau mit Titel oder mit Künstlernamen. Das könnte eine gewisse Selbstdistanzierung der Schülerin signalisieren: Bei den ersten Äußerungen ist Cosima emotional noch so sehr in das fotografierte Geschehen involviert, so dass sie sozusagen nur sprachlich vage andeutend auf die Darstellungen zeigt; dabei vergisst sie, die Bezugnahmen ihrer Äußerungen auf die Fotografien deutlich zu machen, weil sie nicht von der konkreten Bildbetrachtungssituation abstrahiert. Im Verlauf des Interviews distanziert sich Cosima in ihrer Darstellungsform vom visuellen Kanal der konkreten Bildbetrachtung mit dem Interviewer am Display und den Foto-Aufnahmen; der verbale Kanal dagegen wird nun eigenständiger und selbsterklärender.

Das könnte typisch sein für den kommunikativen Umgang mit Bildern: Zu Beginn von Bildbetrachtungssituationen äußert sich der Betrachter häufig stark in sehr enger Anbindung an das Betrachtete. Das Gesagte ist gekennzeichnet durch viele implizite, nicht deutlich gemachte oder thematisierte Annahmen. Das Gesagte bleibt vage, weil es sich nur in einem komplementären Verhältnis zum betrachteten Bild erklärt. Primär im *Zusammenspiel* von Bild und Wort entfaltet sich Bedeutung: Waren Bild und Wort in der aktuellen Kommunikationssituation zwischen Cosima und dem Interviewer noch eng miteinander verkoppelt, kommt es bei der nachläufigen Trennung von Bild und Wort (in der Transkription des Gesagten im Rahmen dieser Untersuchung) zu Bedeutungsunklarheiten, missverständlichen Bezugnahmen und zum Verlust von Nuancierungen. Wenn das betrachtete Bild nicht vorliegt, bleiben die in dessen Kontext geäußerten Worte eben oft unklar.

Erst im Verlauf der weiteren verbalen Aneignung gewinnen die Worte von Cosima gegenüber den Bildern Eigenständigkeit und erlangen weitgehend selbsterklärenden Charakter. Allerdings verlieren die Worte dadurch an emotionalem Ausdruck, etwa Betroffenheit, Ganzheitlichkeit, Involviertsein. Stattdessen werden die Äußerungen „flacher“ und beschreibender (vgl. IF29.9., Zeilen 5-6 und 69-71). Besonders deutlich wird dies etwa an der Stelle gegen Ende des Interviews, als Cosima sich um eine angemessene Wortwahl im Sinne einer Fachsprache bemüht: „Auf dem elften Bild ist dann der Torso von Rodin, den wir auch noch mal verglichen haben mit dem Bild von Schütte, äh mit der Skulptur.“ (IF29.9., Zeilen 69-71)

Die Äußerung benennt zwar die kommunikative Handlungsform („verglichen“) und nennt künstlerische Gattungen („Torso“, „Skulptur“); persönliche Zusatz-Erläuterungen und spezifische Eindrücke vermitteln diese Worte allerdings nicht. Deshalb könnte man hier sagen, dass eine ausgeprägte Fachsprache auch zu einer Distanzierung zu den (verbal angeeigneten) Bildern führen kann, im positiven wie im negativen Sinne. Cosimas kommunikativer Umgang mit Bildern in der Präsentationssituation ihrer Fotos lässt sich als Verlauf folgendermaßen zusammenfassen: Zu Beginn ihrer Erläuterungen der Aufnahmen dominieren emotionale, aber unklare Bezugnahmen; dann äußert sich die Schülerin steigernd explizit hinsichtlich der Kunstwerke, aber auch emotional distanzierter.

5.2.7 Machtfragen 1 (der wunde Punkt): Das Schweigen über das Zentrum des Sozialgefüges

An folgender Stelle dokumentiert sich, wie Cosima das soziale Relationengefüge ihres Kurses einschätzt. Sie äußert sich hier nicht nur in konkretem Bezug auf das betrachtete Foto, sondern offensichtlich auch allgemein hinsichtlich des Erlebens der Unterrichtssituation ihres Kurses.

„Cosima: Ähm ja, zwischendurch auch die Lehrerin.

I: Ja. Das sechste Foto ist da irgendwas auffällig bei der Lehrerin?

Cosima: Nö.

I: Das ist ja typisch.

Cosima: Eigentlich alle so, na typisch halt, dass wir, ja wir sitzen ja relativ nah dran. Deswegen, weiß ich nicht. Ist das sehr persönlich, also dass sie halt, man sieht ja, dass sie die anderen alle auch immer jeden so direkt angucken kann und so.

I: Ja. Angucken kann. Macht sie das denn auch?

Cosima: Ja.

I: Wie ist das?

Cosima: Ja.

I: Ist das komisch oder ist es normal?

Cosima: Nu, ich finde das eigentlich besser mit so einem kleinen Kurs, weil es wie gesagt persönlicher ist.“ (IF29.9., Zeilen 34-50)

Wie charakterisiert Cosima die sozialen Bindungen der fotografierten Gruppe? Welche Merkmale der sozialen Situation spielen in ihrem Relevanzsystem eine Rolle?

Offensichtlich angeregt durch die neue Abbildung, schneidet Cosima betont beiläufig ein neues Thema an: „Ähm ja, zwischendurch auch die Lehrerin.“ Das Auftauchen von Frau Paulidem in der Fotosequenz stellt für Cosima ein Intermezzo dar („zwischendurch auch“); floskelhaft spielt Cosima die Rolle der Lehrerin herunter. Als Persönlichkeit spielt Frau Paulidem scheinbar keine Rolle, sondern sie wird nur knapp in ihrer Funktion als „die Lehrerin“ in den Blick genommen: Cosima nennt nicht den Namen der Pädagogin, auf ihre Gestik, Mimik oder Vergleichbares geht die Schülerin nicht ein. Es wirkt, als würde Cosima sich sehr bewusst jede Kommentierung verkneifen. Das ist auch deshalb vielsagend, weil Schüler häufig gern von ihren Lehrern erzählen, etwa indem sie über diese lästern oder diese besonders würdigen; denn Lehrer sind für Schüler (häufig auch emotional) zentrale Bezugspersonen.

Die Art und Weise, wie die Schülerin das Auftauchen der Lehrerin verbalisiert, ist mehrfach signifikant: Cosima beginnt diese Äußerung wie bei der Präsentation des vorherigen Fotos: Die einleitende Floskel ist die gleiche und wird anaphorisch wiederholt („Ähm, ja“, IF29.9., Zeile 31). Syntaktisch ist die Äußerung, bei der Cosima das Foto mit der Lehrerin erläutert, auf einen unvollständigen Stummelsatz reduziert. Hier macht die Schülerin auch auf der Ebene der sprachlichen Darstellung deutlich, dass die Lehrerin Frau Paulidem nicht im Zentrum ihres Darstellungsinteresses steht bzw. dass die Lehrerin (aus welchem Grund auch immer) ausgeblendet wird.

Cosimas Äußerung bleibt wie angedeutet hinsichtlich der Lehrerin betont knapp und wertungsfrei; in dieser Knappheit könnte sich etwas Unausgesprochenes verbergen. Das könnten Gründe für die nächste Äußerung des Interviewers hinsichtlich der Lehrerin sein: Offensichtlich hakt der Interviewer an dieser Stelle fragend nach. Da er es offenbar im Sinne einer kommunikativen Risikovermeidungsstrategie umgehen will, die Beziehung zwischen Cosima und der Lehrerin direkt anzusprechen, fragt er nach dem Geltungsanspruch der betrachteten Aufnahme: „Ja. Das sechste Foto ist da irgendwas auffällig bei der Lehrerin?“

Cosima reagiert darauf nur mit einer äußerst knappen, schnoddrigen Antwort: „Nö.“

Fazit: Hier ist also wieder ein auffälliges Herunterspielen der Rolle der Lehrerin kennzeichnend; das vielsagende Schweigen über das offensichtliche Zentrum des sozialen Relationengefüges der (Rezipienten-)Gruppe der Schüler signalisiert eine Art tabuisierten, wunden Punkt im Erleben Cosimas des Unterrichts (vom 29.9.).

5.2.8 Machtfragen 2 (der Dreh- und Angelpunkt): „immer jeden so direkt angucken“

Neugierig geworden lässt der Interviewer nicht locker; aber er stellt keine Nachfrage mehr, sondern formuliert ein Statement, das zur Kommentierung oder zur Stellungnahme auffordert: „Das ist ja typisch.“

Nun reagiert Cosima ausführlicher mit drei Sätzen:

„Eigentlich alle so, na typisch halt, dass wir, ja wir sitzen ja relativ nah dran. Deswegen, weiß ich nicht. Ist das sehr persönlich, also dass sie halt, man sieht ja, dass sie die anderen alle auch immer jeden so direkt angucken kann und so.“

Cosima erläutert hier, was sie als „typisch“ empfindet, wobei sie die Wortwahl der Äußerung des Interviewers aufgreift. Kennzeichnend für Cosimas Charakterisierung des Gruppengefüges sind Begriffe wie „sitzen“, „nah dran“, „sehr persönlich“ und „direkt angucken“. Sie positioniert die Schülergruppe in enger, konfrontativer Gegenüberstellung zur anonymisierten Lehrerin („sie“). Dabei kennzeichnet Cosima die Akteure der Schülergruppe an dieser Stelle durch folgende Formulierungen: (zweimal) „wir“, „ich“, „die anderen alle“ und „immer jeden so direkt“. Cosima empfindet sich dabei mal als Teil der Gruppe („wir“), mal nicht („die anderen“). Dagegen führt die Schülerin für die Lehrerin Frau Paulidem nur ein Pronomen an (zweimal „sie“). Diese Diskrepanz ist sicherlich signifikant für Cosimas Empfinden des Gruppengefüges: Die Schülerin versucht quasi die Gegenwart eines Machtgefälles grammatikalisch durch kürzestmögliche Bezugnahme (dem Pronomen „sie“ für die Lehrerin) zu überspielen.

Die Bewegungsrichtung des sozialen Austausches verläuft in Cosimas Formulierung allein von der Lehrerin in Richtung Schülergruppe; denn die Schülerin betont die Kontrollmöglichkeit der Lehrerin („jeden so direkt angucken kann“). Grammatikalisch drückt sich das Privileg dieses Möglichkeits- und Handlungspotenzials der Lehrerin in einem Modalverb („kann“) und in ihrer Subjekt-Stellung aus. Die Schüler dagegen bilden nur das (Akkusativ-)Objekt der Betrachtung. Zusätzlich signalisiert sich die empfundene Allmacht der Lehrerin darin, dass sie im Rahmen einer offensichtlichen Face-to-Face-Situation permanent absolut ausnahmslos jegliches einzelne

Schülerindividuum im Blick haben kann: „die anderen alle auch immer jeden so“. In der auffälligen Formulierung drückt sich das Empfinden einer starken Präsenz der Pädagogin und einer sozialen Kontrolle durch eine allumfassende Macht aus. Bezeichnend ist, dass Cosima im Gegenzug für die Schülergruppe keine relevanten Aktionsfelder andeutet: Während die Lehrerin visuell aktiv sein kann, können die Schüler lediglich an ihren Plätzen verharren; zusätzlich sind sie hinsichtlich ihrer körperlichen Haltung tendenziell synchronisiert und stillgestellt („wir sitzen“). Signifikanterweise macht der Gebrauch des für die Lehrerin kennzeichnenden Verbs nur dann Sinn, wenn man es auf ein Objekt richten kann (JEMANDEN oder ETWAS „angucken“); das Verb dagegen, das die Schüler kennzeichnet, kann nur isoliert, ohne (sozialen) Objektbezug gebraucht werden: „sitzen“. Allerdings: Die sich anschließende adverbiale Bestimmung („relativ nah dran“) signalisiert metaphorisch die relevanten (Lage- bzw. Sitz-)Beziehungen innerhalb der Gruppe: Entscheidend ist die Nähe oder Entfernung zum Zentrum des sozialen Gefüges: Geltung entsteht durch verhältnismäßige Nähe. Kurz: Cosima empfindet die Lehrerin als dominanten Sozialakteur; das könnte man inhaltlich als Kern der Schilderung bezeichnen, als Cosimas Sicht auf das Gruppengefüge. Ob aber im Unterricht dieser Gruppe viel gelacht wird, ob häufig praktisch gestaltet wird, all so etwas wird hier nicht von Cosima angedeutet; nur die Tatsache, dass man vor allem viel auf Sitzmöbeln verharret, charakterisiert ihr Erleben des Unterrichts: „wir sitzen ja relativ nah dran.“ Das Empfinden von Nähe ist ausschlaggebend, körperliche Greifbarkeit ist für die Schülerin ein wirklich relevantes Merkmal für das Erleben von Unterricht. Es klingt skurril, aber das Sitzen scheint für Cosima eine zentrale Erfahrung von Unterricht zu sein: Cosima thematisiert bei der Erläuterung ihrer Fotos eben nicht nur wie erwartbar visuelle Wahrnehmungen, sondern auch eine taktile Wahrnehmung („sitzen“). Das Spüren von Berührungen, von räumlicher Ausdehnung, von der Stellung der Körperglieder zueinander ist oft weitgehend unthematisierter, aber eben selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht. Wahrscheinlich ist es kein Zufall, dass gerade bei der Betrachtung von Fotos aus dem Kunstunterricht taktile Wahrnehmungen angesprochen werden; die Betrachtung von Körperdarstellungen, etwa der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte, regt die taktile Wahrnehmung und das Nachdenken über taktile Empfindungen sicher an.

Cosima untermauert argumentativ ihre Schilderung durch den Verweis auf die Fotoaufnahme („man sieht ja, dass“). Diesen Hinweis auf das Foto formuliert die Schülerin mit einem verallgemeinernden Anspruch auf Evidenz („man sieht ja“ anstatt etwa „ich würde das Bild als Hinweis auf ... verstehen ...“).

Insgesamt dominiert Cosimas Äußerung ein distanziert argumentativer Darstellungsmodus, kein narrativer, erkennbar an folgenden Konjunktionen und Anschlüssen: „Deswegen“, „also“ und (zweimal) „dass“. Zusätzlich ist ein generalisierender Duktus kennzeichnend: (zweimal) „alle“, „typisch“, „man“ und „immer“. In sich widersprüchlich wirkt, dass Cosima keine Namen nennt, obwohl sie das Gruppengefüge nicht nur als persönlich, sondern gesteigert sogar als „sehr persönlich“ bezeichnet. Die Steigerungsform könnte aber auch die Ambivalenz der Formulierung andeuten, im Sinne von „zu persönlich“. Weiterhin schildert die Schülerin keine Emotionen, erzählt nicht anschaulich von Situationen, erwähnt nichts Individuelles, Anekdotisches: Ein Ausdruck von Wohlbefinden lässt sich deshalb kaum in ihrem Darstellungsmodus finden.

Zusammengenommen dokumentiert sich in Cosimas Äußerungen ein Gefühl einer gewissen Anonymität, vielleicht auch von Schutzlosigkeit: Denn Nähe kann sowohl beschützend als auch bedrohlich wirken. Die Vorteile der Nähe schildert die Schülerin nicht; stattdessen aber betont Cosima wie angedeutet die (Kontroll-)Möglichkeiten der Lehrerin. Deshalb wirkt in der Äußerung der Schülerin die körperliche und räumliche Erreichbarkeit („nah dran“) letztlich nicht als partnerschaftlicher Ausdruck der Gleichberechtigung beider Seiten, sondern eher als Privileg und Ausdruck von Macht der dominanten Seite.

Die Ambivalenz und Zerbrechlichkeit von Cosimas Schilderung des Gruppengefüges drückt sich auch grammatikalisch aus. Syntaktisch ist die Äußerung stellenweise holperig formuliert; zu Beginn nimmt die Schülerin mehrere Anläufe, um einen sinnvollen Satz formulieren zu können: „Eigentlich alle so, na typisch halt, dass wir, ja [...]“. Bezeichnend sind im Folgenden auch Satzabbrüche: „Deswegen, weiß ich nicht.“ „[...] also dass sie halt, [...]“. „[...] und so.“ Cosima hat Formulierungsnöte, sie empfindet große kommunikative Not. Es signalisiert sich - im Satzbau als Indikator - eine gewisse Ratlosigkeit; die Schülerin überblickt nicht, wie sie sagen soll, was sie vielleicht gar nicht so sagen will.

Hinsichtlich der Bewertung der dargestellten Gruppensituation klingt Cosimas Äußerung an dieser Stelle in der Wortwahl unentschieden; vielleicht dokumentiert sich hier gar nicht primär Kritik am Unterrichtsstil der Lehrerin. Die Ambivalenz der Darstellung ist viel bemerkenswerter: Räumliche und zeitliche Unmittelbarkeit könnte die Schülerin auch als Qualität empfinden („so direkt“): Einfachheit, Gradlinigkeit und Aufrichtigkeit sind ja sehr positive Merkmale von sozialen Beziehungen. Es signalisiert sich hier auch ein Behagen an der Möglichkeit des Gesehen- und Beachtet-Werdens, ein Behagen an körperlicher Greifbarkeit („sitzen ja relativ nah dran“).

Fazit: Blickkontakt, körperliche Nähe und soziale Kontrolle als Dreh- und Angelpunkte des sozialen Relationengefüges sind für Cosima zentrale Merkmale von Unterrichtserleben, im Positiven wie im Negativen.

5.2.9 Machtfragen 3 (der springende Punkt): Die Thematisierung der Art des Sozialgefüges als Tabuverletzung?

Entweder ist dem Interviewer Cosimas Antwort unklar oder er interessiert sich sehr für das Thema, denn er fragt jetzt noch mehrmals nach. Zweimal erhält er eine Kurzantwort („Ja.“), dann meint die Schülerin hinsichtlich des sechsten Fotos abschließend: „Nu, ich finde das eigentlich besser mit so einem kleinen Kurs, weil es wie gesagt persönlicher ist.“

Cosimas „Nu“ klingt mundartlich. Dieses Ausweichen in einen lokalen Tonfall als Wechsel in der Sprachebene ist als Signal auffällig. Weitere Signale für eine Art verbalen Ausbruchsversuch sind die explizit wertende Formulierung („ich finde“) und die zweimalige Wahl einer Steigerungsform („besser“, „persönlicher“). Syntaktisch wirkt die Äußerung wesentlich gradliniger und wohlgeformter als die Äußerungen vorher. Die Schülerin deutet an, alles Wesentliche geäußert zu haben und nichts Neues mehr hinzufügen zu können („wie gesagt“). Die Äußerung hat also im kommunikativen Sinne die Funktion, als Fazit eine Art Schlussstrich unter die Erläuterung des sechsten

Fotos zu ziehen; nach dieser Äußerung geht es im Interview auch mit dem anschließenden Foto weiter.

Um eine Quintessenz zu formulieren, wiederholt Cosima auch offensichtlich für ihre Argumentation als zentral empfundene Begriffe („kleinen Kurs“ und „persönlicher“ (IF29.9., Zeile 20)). Da die Schülerin die Gruppe häufig mit dem Attribut „klein“ kennzeichnet, bekommt die geringe Personenzahl auch den Charakter einer sozialen Qualität, etwa auch als körperlich räumliche Qualität: Die Gruppe ist greifbar und überschaubar, nicht voluminös, nicht unfassbar groß.

Es bleibt unklar, was genau Cosima als „besser“ bewertet. Auch der Vergleichsmaßstab wird nicht genannt. Mit den Formulierungen „besser“ und „persönlicher“ wird ein (unthematisierter) Vergleichsmaßstab herangezogen, der sehr anonym und abstrakt bleibt, weil er eben nicht benannt wird. Im Kontext der gymnasialen Oberstufe betrachtet könnten andere Kursgrößen gemeint sein, etwa in anderen Fächern. Auf jeden Fall macht der Gebrauch von Steigerungsformen aber deutlich, dass hier eine Auf- bzw. Abwertung im Verhältnis zu einem distanziert Anderen vorgenommen wird, zu der die aktuelle Situation als positiver eingeschätzt wird. Klar wird allerdings: Eine quantitativ überschaubare Gruppengröße („kleinen Kurs“) und emotionale Nähe („persönlicher“) sind für Cosima zentrale Merkmale für einen als positiv einzuschätzenden Unterricht.

Jegliche Ambivalenz der vorherigen Äußerungen, jeden kritischen Tonfall will die Schülerin hier offensichtlich revidieren. In gewisser Weise unterstreicht Cosima dadurch aber sowohl die oben angedeuteten positiven als auch die negativen Aspekte ihrer Schilderung des Sozialgefüges in ihrem Kurs: Explizit lobt sie in ihrem Fazit-Satz die soziale Nähe, durch das sehr energische Dementi von kritischen Untertönen unterstreicht sie implizit aber auch ein Unbehagen durch die soziale Kontrolle.

Fazit: In der Rekonstruktion wird die Ambivalenz von Cosimas Einstellung zum latent thematisierten Machtgefälle zwischen Lehrperson und Schülerschaft deutlich. Es dokumentiert sich letztlich, dass Cosima die insistierenden Nachfragen hinsichtlich der Rolle der Lehrerin als verdeckte Fragen zu deren (Macht-)Position als nervig, wohl geradezu als unhöflich empfindet. Die Schülerin reagiert mit drei Ausweichstrategien: a) Überrascht und überfordert verhaspelt sie sich sprachlich stotternd (und „verrät“ sich dabei in der Tiefenstruktur ihrer Formulierungen). b) Cosima verweigert sich durch Kürzestantworten, die dem Interviewer nicht weiterhelfen können. c) Sie spricht eine Art klärendes, abwürgendes Schlusswort aus.

Diese Strategien signalisieren, dass die Thematisierung des Kerns der Beschaffenheit des sozialen Gefüges, etwa Fragen nach (Macht-)Positionen im sozialen Raum der Schule, als Tabuverletzung empfunden werden können, als eine Art Verletzung der Intimsphäre. Der Schulunterricht ist kein machtfreier Raum, auch nicht im Umgang mit Kunst, aber – und das ist der springende, oft gern vertuschte Punkt – die Akteure möchten oft über dieses Thema nicht sprechen.

5.3 Rekonstruktion des Unterrichtsgesprächs

5.3.1 Erster Materialdurchgang

Wie lässt sich das Unterrichtsgespräch vom 29.9. im ersten Materialdurchgang gliedern?

Folgende Schwerpunkte signalisieren sich inhaltlich und personell:

1. Hinführung durch Frau Paulidem (UG29.9., Zeilen 1-46),
2. Ersteindrücke von der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ (UG29.9., Zeilen 47-82), wobei hierbei die Passagen mit Nina (UG29.9., Zeilen 47-55), Tina (UG29.9., Zeilen 56-67) und Lutz (UG29.9., Zeilen 71-82) relativ in sich geschlossene Sequenzen bilden,
3. Thematisierung des Materials der Plastik (UG29.9., Zeilen 83-98),
4. Thematisierung der Sockelform der „Bronzefrau Nr. 6“ durch eine Schülerin (UG29.9., Zeilen 99 bis 148),
5. Thematisierung der Tierhaftigkeit der Plastik (UG29.9., Zeilen 149-258),
6. Hinführung für die Kontextualisierung des Kunstwerks der „Bronzefrau Nr. 6“ durch einordnende Vergleiche (UG29.9., Zeilen 259-317),
7. Präsentation eines Vergleichskunstwerks von Lehmbruck (UG29.9., Zeilen 318-453), wobei zwei Passagen relativ in sich geschlossene Sequenzen bilden (Ersteindrücke von Lutz (UG29.9., Zeilen 344-350) und eine längere Äußerung von Lutz (UG29.9., Zeilen 389-398)),
8. als Fazit die Präsentation weiterer Vergleichskunstwerke von Maillol und Rodin (UG29.9., Zeilen 453-516), wobei wiederum zwei Passagen von Lutz relativ in sich geschlossene Sequenzen bilden (UG29.9., Zeilen 460-468 und 500-504).

Die Lehrerin hat offensichtlich eine Systematik für den Umgang mit einem Kunstwerk im Kopf, an die sich die Schüler offensichtlich auch halten (im Gegensatz etwa zu den Schülern der Unterrichtsstunde am 20.6.).

Auf der Audioaufzeichnung lassen sich knapp über 90 Redeäußerungen der Lehrerin Frau Paulidem identifizieren, wobei allerdings auch oft eingeworfene „Ähms“ als eigene Äußerungen mitgezählt werden. Für Lutz sind 25 Äußerungen auszumachen, für Tina elf, für Nina neun, für Theodora sieben, für Dagmar drei, für Cosima zwei, für Lena, Mona und Ramona jeweils eine Äußerung. Da Frau Paulidem und Lutz sehr nahe am Mikrofon saßen, sind ihre Beiträge bei der Aufzeichnung meistens gut dokumentiert und identifizierbar. Aber mit hohen und leisen Mädchenstimmen kam das Aufnahmegerät am 29.9. nicht gut zurecht; diese Stimmen sind oft kaum allein am Klang zu unterscheiden, wenn die Schülerinnen nicht im mit Namen angesprochen oder genannt werden. Deshalb gibt es 18 nicht einer bestimmten Schülerin zuzuordnende Äußerungen. Des Weiteren lassen sich dreimal Äußerungen nicht zweifelsfrei auf einen bestimmten der zwei männlichen Schüler beziehen; diese Redebeiträge sind aber wahrscheinlich Lutz zuzurechnen, da Ken in Redebeiträgen nie namentlich erwähnt wird.

Im Folgenden werden die Ersteindrücke (am Anfang der Rezeptionssituation) von Nina, Tina und Lutz (UG29.9., Zeilen 47-82) relativ intensiv rekonstruiert, weil hier in diesem Zeitraum des Unterrichts die Redeaufforderungen von Frau Paulidem am offensten formuliert sind. Diese ersten Äußerungen der Schüler zur „Bronzefrau Nr. 6“ sind deshalb aufschlussreich, weil sie am ehesten dem Kriterium der Selbstläufigkeit entsprechen. Vergleichbares gilt für die Redebeiträge von Lutz: Sie sind für die Rekonstruktion des Rezeptionsprozesses interessant, weil Lutz rein quantitativ der Schüler mit den meisten und längsten, in sich geschlossenen Äußerungen ist. Es gibt Stellen, an denen er gar nicht

auf die inhaltlichen Impulse von Frau Paulidem eingeht: Er möchte unbedingt etwas sagen und setzt sich auch mal situativ gegen Frau Paulidem durch. Solche Äußerungen signalisieren also möglicherweise am ehesten Situationen und Verhaltensweisen, die mit einem „natürlichen“, außerschulischen Rezeptions- und Kommunikationsprozess vergleichbar sind.

Auffallend ist auch die Phase, in der die Tierhaftigkeit der „Bronzefrau Nr. 6“ thematisiert wird (UG29.9., Zeilen 149-258). Hier präsentiert Frau Paulidem die Plastik aus einer neuen Perspektive: Es folgt eine Art zweite Ersteindrucksphase. Erkennbar ist dies an den vielen Redebeiträgen von unterschiedlichen Schülern. Auch diese Phase soll untersucht werden.

5.3.2 Die Bildung einer Betrachtergemeinschaft: „alle da, ja?“

„So, guten Morgen. (3 sec) Ja, wie angekündigt, haben wir heute Besuch von Herrn Grütjen. Ihr wisst, er beobachtet und, vor allen Dingen zeichnet er auch auf, was wir hier so im Unterricht entwickeln. Ihr müsst euch gar nicht stören lassen, von ihm, ja. So, bis auf Lutz sind jetzt alle da, ja?“ (UG29.9., Zeilen 9-14)

Zu Beginn klärt Frau Paulidem formal-organisatorische (oder besser institutionelle) Rahmenbedingungen: Sie hat dafür gesorgt, dass alle Stühle heruntergestellt sind (UG29.9., Zeilen 6-7). Sie kontrolliert, ob die Schülergruppe vollständig ist: „[...] sind jetzt alle da, ja?“ Natürlich ist dies erst einmal ein formaljuristischer Akt der Prüfung der Anwesenheit. Gleichzeitig drückt sich aber in der Wortwahl auch ein Situationsverständnis aus: Frau Paulidem klärt mit diesem Sprechakt, dass sie den Kunst-Leistungskurs als eine soziale Einheit versteht („alle“), die sich jeweils aktuell an einem Ort („da“) und einem jeweiligen aktuellen Zeitpunkt („jetzt“) konstituiert. Die Äußerung klingt nach der bekannten Eröffnungsfrage im Kasperle-Theater: „Seid ihr alle da?“ Traditionell rufen die anwesenden Kinder dann ein gemeinsames „Ja!“ So wird den Angesprochenen deutlich gemacht, dass etwas zur Aufführung gebracht wird, bei dem die Rolle des Publikums nicht als eine passive verstanden wird; im Gegenteil, alle Anwesenden müssen mitmachen, um so zum Gelingen der gemeinsamen Veranstaltung beizutragen. Solch ein Ritual ähnelt auch der verbreiteten Begrüßungszeremonie zwischen Lehrer und Schülern („Guten Morgen“ – „Guten Morgen Herr ...“). Diese Begrüßungsform ist in der hier untersuchten Äußerung nur elliptisch auf den ersten Redezug verkürzt zu finden: „So, guten Morgen. (3 sec) Ja, wie angekündigt [...].“

Solche rituellen Impuls-Reaktion- bzw. Frage-Antwort-Muster zwischen Aufführenden (Kasperle-Figur, Entertainer, Prediger, Lehrer usw.) und dem Publikum sind oft seit früher Kindheit bekannt. Rituale dieser Art dienen der Abklärung des Situationsverständnisses zwischen Akteuren und der Zielgruppe, hier also der situativen Selbstvergewisserung von Frau Paulidem und der Gemeinschaft des Kunstleistungskurses. Obwohl solche (Begrüßungs-)Floskeln oft von den Beteiligten als sinnentleert empfunden werden, animiert solch eine Rhetorik nicht nur effektiv zur Akzeptanz der Rahmenbedingungen, sondern zugleich auch zum aktiven Mitmachen: „[...] sind jetzt alle da, ja?“

Frau Paulidem betrachtet sich immer wieder, wenn man die Satzgrammatik ihrer Äußerungen ernst nimmt, als Teil der Gruppe („wir“). Es klingt an, dass Frau Paulidem den Unterricht als einen gemeinsam produktiven Prozess versteht, in dem alle Beteiligten wie Forscher etwas gedanklich herstellen („im Unterricht entwickeln“).

Frau Paulidem appelliert daran, dass die Schüler sich nicht durch die Anwesenheit des Forschers hemmen oder ablenken lassen sollen. Dieser Appell hat aber paradoxen Charakter: Der Appell zementiert gleichzeitig, dass eine Störung durch die Sprecherin wahrgenommen wird – sonst würde sie das Thema nicht anschnelden müssen. So bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich selbst gestört fühlt. Und durch ihre Formulierung, in der Wahl des Pronomens („Ihr“), schließt sie sich als Bezugsperson des Appells aus, etwa in folgendem Sinne: IHR sollt euch nicht gestört fühlen, auch wenn ICH nicht anders kann als mich durch die Anwesenheit eines Besuchers gestört zu fühlen.

Etwas später deutet Frau Paulidem in einem weiteren Sinne ihre Skepsis gegenüber der Situation an; diesmal geht es um das ausgewählte Kunstwerk:

„Ja, der Herr Grütjen, der hatte einen Vorschlag für die heutige Stunde. Und zwar setzen wir uns mit einem Künstler auseinander, den ich so, normalerweise ehrlich gesagt nicht ausgesucht hätte. Ähm, wir kucken mal, wie euch das so geht. Ich finde ihn aber sehr interessant. Und zwar werde ich euch mal direkt damit konfrontieren, (2) ähm, um welches Bild es hier geht. (3 sec) Diese Arbeit hier.“ (UG29.9., Zeilen 18-25)

Zwar vermittelt Frau Paulidem im Verlauf des Unterrichts allein schon durch die Länge ihrer Wortbeiträge auf der Sachebene immer wieder ihre fachliche Autorität hinsichtlich der „Bronzefrau Nr. 6“. Jedoch betont sie zu Beginn deutlich, dass sie das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ eher mit gewissen Zweifeln betrachtet. Die Sprecherin empfindet offensichtlich die Situation als eine Ausnahmesituation, was sich auf der Ebene des Selbstausdrucks in der Floskel „normalerweise ehrlich gesagt nicht“ entlarvt.

Andererseits spricht Frau Paulidem davon, dass sie die Schüler nun mit dem Kunstwerk „direkt damit konfrontieren“ werde. Das klingt nach Auseinandersetzung, Konfrontation, Kampf. Offensichtlich wird ihr durch den Besucher und durch die aus dem Rahmen fallende Auswahl des zu besprechenden Kunstwerks deutlich, wie ungestört und wenig konfrontativ sie im Alltag die Situation in ihrem Leistungskurs

„normalerweise ehrlich“ empfindet. Doch in dieser Stunde ist es wohl anders.

In den einleitenden Sätzen positioniert sich Frau Paulidem dementsprechend: In Anbetracht der doppelten Störung beschwört sie gewissermaßen die Gemeinschaft von Lehrerin und Kurs, die offensichtlich sonst weder so stark gespürt noch zum Ausdruck gebracht werden würde. Denn gleich mehrmals drückt Frau Paulidem ganz zu Beginn der Stunde grammatikalisch hinsichtlich der Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 1981) aus, dass sie sich mit den Schülern solidarisiert („wir“).

Dann jedoch wechselt Frau Paulidem grammatikalisch ihre Rolle in der Gruppe: Einem dreimaligen „Ich“ stellt sie nun zweimal „euch“ gegenüber. Es signalisiert sich in der Wahl der Personalpronomen eine verschobene, eher konfrontative Gesprächskonstellation in dieser Stunde. Mit dem „Ich“ bringt sie ihre persönliche Integrität ins Spiel.

Weiterhin betont Frau Paulidem die Ergebnisoffenheit hinsichtlich der Beurteilung des zu besprechenden Werks: „Ähm, wir kucken mal, wie euch das so geht.“ Mit dieser Äußerung entzieht sich Frau Paulidem quasi der persönlichen Verantwortung

für die Auswahl des Kunstwerks. Damit unterläuft sie ihre Rolle als Lehrkraft: Im Regelfall steht die Lehrperson kraft ihrer institutionellen Autorität für die Relevanz der zu behandelnden Themen ein. Zwar stellen Schüler oft die Bedeutsamkeit des Unterrichtsstoffes in Frage; aber zur Lehrerrolle gehört es, gerade die Relevanz des zu erlernenden Stoffes mit aller Kraft zu vermitteln, um dem Unterricht die Autorität von Sinnhaftigkeit zu geben.

Auch mit dem folgenden Satz drückt Frau Paulidem mindestens wieder eine Ambivalenz gegenüber dem Künstler Thomas Schütte und seiner „Bronzefrau Nr. 6“ aus: „Ich finde ihn aber sehr interessant.“ Das klingt nach einem verlegenen Lippenbekenntnis, nicht nach ehrlichem Interesse.

Der Aufstellungsort der „Bronzefrau Nr. 6“ ist der Lehrerin wichtig: „Ich sag euch mal gar nicht so viel dazu. Außer das, was ihr im Hintergrund seht, hier, das ist das Museum in X-Stadt.“

(UG29.9., Zeilen 26-28). Weiterhin begründet sie die Auswahl des Werks: „Ja, der Künstler heißt Thomas Schütte {Klopfen} (.) und den gucken wir uns an, weil er ein Künstler ist, der halt in der Gegenwart arbeitet.“ (UG29.9., Zeilen 35-38)

Fazit: Die einleitenden Sätze Frau Paulidems signalisieren einen hohen kommunikativen Aufwand, um die Schüler auf die Besprechung der „Bronzefrau Nr. 6“ einzustimmen: Frau Paulidem empfindet sich offensichtlich in einer Ausnahmesituation. Sie formiert durch die Äußerung ihrer Einleitung performativ eine situative Betrachtergemeinschaft, so wie es typisch für Stundeneinleitungen ist: „So, [...] sind jetzt alle da, ja?“ (UG29.9., Zeilen 13-14) Dadurch bündelt die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Stundenthema. Alles andere wird jetzt in den Hintergrund geschoben: „Musst du auch noch vier Euro zahlen. (5 sec) Machen wir nachher, ja?“ (UG29.9., Zeilen 7-8)

5.3.3 Der Beginn der Rezeptionskommunikation: Ninas fünf Anläufe

Den Beginn der eigentlichen Lehrer-Schüler-Kommunikation in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ dokumentiert die folgende Stelle. Frau Paulidem hat zuvor wenige Informationen zum Künstler und zum Aufstellungsort der Plastik geäußert. Hier beginnt die Schülerin Nina etwas holperig ihre Eindrücke in Worte zu fassen.

„Frau Paulidem: Ja. Macht mal einen Vorschlag. Wie würdet ihr euch dieser Arbeit nähern, wenn ihr sie beschreiben sollt? (.) Das ist ja immer so der erste Schritt, dass ihr mal versucht, tja, was habe ich da eigentlich? Mit welchen Stellen komme ich klar? Wo tauchen eher Fragen auf? Nina. Nina: Also auf den ersten Blick würde ich sagen, es handelt sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?“

Frau Paulidem: Was würdest du da sagen?

Nina: Dass es konvex ist.

Frau Paulidem: Hmhm.

Nina: Das sind so, ähm, konvex zum Beispiel an den, ähm, ich weiß nicht, ein Stück rausragen.

Frau Paulidem: Ja, die ragen in den Raum hinein, ja.

Nina: So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“

(UG29.9., Zeilen 41-55)

Im Vergleich ist der einleitende Appellimpuls der Lehrerin quantitativ wesentlich ausführlicher und syntaktisch wesentlich komplexer (Hypotaxe) als die Äußerungen der Schülerin. Ähnlich wie in der Eingangsphase der Unterrichtsstunde vom 20.6. sind hier folgende Merkmale sprachlich charakteristisch, welche Formulierungsschwierigkeiten bis hin zur Sprachnot der Schülerin signalisieren:

- Füllwörter bei Formulierungsnöten („eine Figur, die ähm“);
- knappe Metaphern, Vergleiche, Umschreibungen, Assoziationen („So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“);
- deiktische Ausdrücke („das sind“, „was da“);
- Ortsangaben/adverbiale Bestimmungen („in den Raum hinein“);
- positive Rückmeldungen der Lehrerin („Ja, die ragen in den Raum hinein, ja.“);
- Kurzsätze, Satzabbrüche und Ein-Wort-Äußerungen („So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“);
- Ellipsen („Dass es konvex ist.“);
- (verständnissichernde Nach-)Fragen („Was würdest du da sagen?“);
- stotternde Aufzählungen bei Formulierungsschwierigkeiten („Das sind so, ähm, konvex zum Beispiel an den, ähm“);
- schnelle Taktung des Sprecherwechsels.

Weniger auf sprachlicher Ebene, eher inhaltlich sind außerdem folgende Merkmale charakteristisch für die spontanen ersten Eindrücke in Rezeptionssituationen:

- beispielhaft exemplarisches Herausgreifen eines Details oder eines Aspekts aus der visuellen Fülle der Eindrücke („zum Beispiel“);
- explizit deutliche Thematisierung der eigenen Sprachnot oder Sprachlosigkeit („ich weiß nicht“).

Im Folgenden wird die Sequenz detaillierter rekonstruiert.

Zu Beginn der Werkbetrachtung formuliert Frau Paulidem mehrere, durchaus in sich widersprüchliche Impulse und Fragen hintereinander, etwa: „Wie würdet ihr euch dieser Arbeit nähern, wenn ihr sie beschreiben sollt?“

Bevor die Lehrerin zu einer Beschreibung auffordert, fragt sie quasi erst nach einer räumlichen Form der Kontaktaufnahme zur „Bronzefrau Nr. 6“ („Wie [...] nähern“). Damit betont sie einerseits sachangemessen den werkspezifischen, eben räumlichen Aspekt der Betrachtung einer Plastik (hier von Thomas Schütte). Andererseits deutet Frau Paulidem gewissermaßen die Unmöglichkeit einer wirklich räumlichen Annäherung an eine Plastik mittels einer Abbildung an: Den Modus Konjunktiv bei der Verbform („würdet“) wählt die Lehrerin wahrscheinlich im Sinne einer Höflichkeitsfloskel, hier klingt der Konjunktivgebrauch aber eher nach Ausdruck einer irrealen Möglichkeit: Die Schüler können sich in der Unterrichtssituation nicht körperlich um und an die Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ bewegen, denn es ist ja nur ein Abbild vorhanden.

Die Äußerung von Frau Paulidem klingt auch in dem Sinne in sich widersprüchlich, da man entweder ein Kunstwerk beschreiben kann oder eine andere Form eines kommunikativen Umgangs wählen kann (etwa werten, informieren, Fragen formulieren usw.). Aber gibt es unterschiedliche Formen des Beschreibens?

Nina darf sich als erste Schülerin äußern; sie reagiert auf die einleitende Frage der Lehrerin, wie man sich „dieser Arbeit nähern“ könne, nicht nur mit einem „Vorschlag“, sondern mit mehreren:

„Nina: Also auf den ersten Blick würde ich sagen, es handelt sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?

Frau Paulidem: Was würdest du da sagen?

Nina: Dass es konvex ist.“

Ninas schlussfolgerndes „Also“ dient hier als redееinleitende Floskel. Man könnte aber auch sagen, dass dieses „Also“ elliptisch zu verstehen ist: *Ich (Nina) betrachte das Kunstwerk. Ich soll mich dazu äußern. Ich habe mir ein paar Gedanken gemacht; meine Antwort beginnt als Ergebnis eines gedanklichen Prozesses deshalb, folglich, demnach, in der Schlussfolgerung usw. mit einem „Also“.*

Auf die zentrale einleitende Frage von Frau Paulidem nach möglichen Formen des Umgangs mit dem Kunstwerk reagiert Nina mit fünf implizit formulierten Angeboten: *Erstens* betont Nina mit ihren ersten Worten die Visualität des Kunstwerks („Blick“, „aussieht“). Die Schülerin schlägt also primär einen visuellen Annäherungsmodus für das Kunstwerk vor. Man könnte meinen, das wäre bei einem Werk der bildenden Kunst kaum anders zu erwarten. Aber die Gymnasiastin hätte ja auch beginnen können, in narrativer Form auf die Plastik zu reagieren, indem man etwa assoziativ von Erinnerungen erzählt. Oder Nina hätte sich quasi literarisch verhalten können, indem sie eine Geschichte zu der Figur erfindet. Aber die Schülerin bietet eine primär visuell-bildhafte Umgangsform mit der die Plastik an: Auch wenn Nina den Vergleich hier noch nicht ausführt, beginnt sie mit dem kommunikativen Modus „Es-sieht-aus-wie“. Und etwas später sagt sie in diesem Sinne etwas konkreter: „So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“ Die erste hinführende Formulierung der Schülerin, „es handelt sich um eine Figur“, bleibt dagegen allerdings begrifflich sehr allgemein. In Ninas Wortwahl ihres ersten Satzes wird immerhin deutlich, dass es sich um eine bildlich gegenständliche, figurative Darstellung handelt: Es wird visuell etwas dargestellt (eine Figur), was es (die darstellende Plastik) aber selbst nicht ist.

Zweitens bevorzugt Nina wenigstens zu Beginn ihrer Äußerung grammatikalisch den Gebrauch des Modus Konjunktiv als sprachlich angemessene Form des Umgangs mit dem Werk („würde ich sagen“). Der Konjunktivgebrauch drückt einerseits ein gewisses intellektuell hochsprachliches Anspruchsniveau ihrer Äußerung (und ihres Selbstbildes) aus – nicht jeder ist in der Lage, situationsangemessene Konjunktivformen zu artikulieren. Andererseits signalisiert sich mit dem Konjunktiv II aber auch eine gewisse Vagheit und Unsicherheit. Natürlich will Nina ihre erste Äußerung zu der „Bronzefrau Nr. 6“ nur vorsichtig herantastend formulieren, um das kommunikative Risiko einer Falschaussage einzuschränken. Aber auch das betrachtete Werk selbst, die „Bronzefrau Nr. 6“, hat mit seinen Mischformen einen uneigentlichen, spekulativen Charakter (als eine Art „unmöglicher Möglichkeitsform“). In diesem Sinne ist der Gebrauch des Konjunktivs dem Werk äußerst angemessen: Die „Bronzefrau Nr. 6“ bildet nicht naturalistisch etwas ab, was man indikativisch feststellen könnte; die Plastik hat eher einen konjunktivischen Vorschlagscharakter, wobei der Betrachter sie je nach Perspektive anders sehen kann. Das könnte man als ein dem Werk innewohnendes Angebot oder gar als Aufforderung zu einer Umgangsform mit der Plastik verstehen, bei der jeder einzelne Betrachter probenhalber assoziativ spielerisch Bedeutungsmöglichkeiten formulieren kann. Der grammatikalische

Modus Konjunktiv in Ninas Formulierung deutet also als „Möglichkeitsform“ an, dass die „Bronzefrau Nr. 6“ plastisch eine Möglichkeitsform darstellt.

Drittens favorisiert Nina emotional hier ein Verstummen bzw. ein unverständliches Vernuscheln von Begriffen als einem Zugriffsmodus auf das Kunstwerk: Die Schülerin sieht das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ (höchstwahrscheinlich) zum ersten Mal in ihrem Leben; gleichzeitig will sie im Rahmen ihres Kunst-Leistungskurses etwas bemerkenswert Gutes und Sinnvolles zu dem Werk formulieren, schließlich hat die Lehrerin ein hohes Anspruchsniveau gesetzt. Denn Frau Paulidem hat ihren Rede-Appell gleich in mehreren Sätzen formuliert; daraufhin wird ausgerechnet Nina das Privileg der ersten Äußerung gewährt. Jetzt, in dieser schwierigen kommunikativen Situation, patzt die Gymnasiastin allerdings: In ihrer Hilflosigkeit und Nervösität verhaspelt Nina sich genau an der Stelle in der deutlichen Artikulation ihres Satzes, an der ein zentraler, sinntragender Begriff erwartet wird. Kurz: Will Nina reden und dabei gleichzeitig schweigen? Auch auf die direkte Nachfrage der Lehrerin hin ist Ninas nächste Äußerung wieder verstümmelt, diesmal syntaktisch: „Dass es konvex ist.“

Viertens: Mit dieser Äußerung („Dass es konvex ist.“) schlägt Nina nun eine eher (fach-)wissenschaftliche Zugriffsweise auf die „Bronzefrau Nr. 6“ vor, indem sie den Fachbegriff „konvex“ (nach außen gewölbt) ins Spiel bringt. Wieder fällt die hochsprachliche Wortwahl der Schülerin auf: Nina nähert sich kommunikativ dem Kunstwerk an, indem sie eine offensichtlich erlernte Fachsprache auf die Plastik bezieht.

Fünftens formuliert Nina hier zusätzlich quasi metaphorisch einen räumlichen Zugriff auf die Bronzeplastik Schüttes; die Schülerin greift dabei eine Thematisierung von Räumlichkeit auf, welche die Lehrerin ja schon in der Formulierung der Fragestellung angedeutet hatte: „Wie würdet ihr euch dieser Arbeit nähern

[...]?“ „Dass es konvex ist.“ Man könnte sagen, in der Antwort der Schülerin drückt sich metaphorisch aus, dass die vom Rumpf der „Bronzefrau Nr. 6“ überspannte Hohlform räumlich der Ort ist, dem sich Nina als Erstes annähern würde.

Fazit: Nina formuliert ihre beiden ersten einleitenden Äußerungen in der Rezeptionskommunikation zur „Bronzefrau Nr. 6“ recht unsicher und tastend. Dabei setzt sie zu mehreren denkbaren kommunikativen Umgangsformen mit dem Kunstwerk an; diese könnte man auf folgende Weise benennen:

- a) Der primär (assoziativ) visuelle Aneignungsmodus (das „Es-sieht-aus-wie“-Spiel);
- b) der konjunktivische Aneignungsmodus (Kunstwerke als Angebote für das spielerische Ausprobieren von individuellen Formulierungen von denkbaren Bedeutungs-Möglichkeiten);
- c) ein Verstummen als Aneignungsmodus (ins Stocken geraten, sich verweigern, sich zurückziehen, schweigen);
- d) ein (fach-)wissenschaftlicher Aneignungsmodus (auf das Werk angemessene Fachbegriffe beziehen als Zugriffsweise);
- e) ein räumlich-metaphorischer Zugriff als Aneignungsmodus (Wo würde ich mich räumlich am liebsten zu dem Werk platzieren?).

5.3.4 Performativität: Formierung einer Rezeptionsgemeinschaft durch syntaktische Angleichung

Häufig sind auf der Audioaufnahme des Unterrichts (vom 29.9.) genau dort akustisch unverständliche Stellen, wo offensichtlich zentral sinntragende Begriffe einer Äußerung formuliert werden (etwa UG29.9., Zeile 48). Das könnte daran liegen, dass die Schüler genau an diesen Stellen zu leise oder zu unartikulierte sprechen, weil sie sich inhaltlich oder in der Wortwahl bei den Schlüsselbegriffen ihrer Aussagen unsicher sind. Auch Frau Paulidem muss gleich zu Beginn an so einer Stelle mit einer nur sehr leise gesprochenen Äußerung nachfragen:

„Nina: Also auf den ersten Blick würde ich sagen, es handelt sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?

Frau Paulidem: Was würdest du da sagen?

Nina: Dass es konvex ist.“

Lehrerin und Schülerin synchronisieren sich hier grammatikalisch: Frau Paulidem hat am Stundenbeginn, nur an dieser Stelle, eine Konjunktivform gebraucht. Deshalb fällt es auf, dass Nina diesen grammatikalischen Modus aufgreift. Frau Paulidem wiederum variiert Ninas Konjunktiv-Formulierung („würde ich sagen“), indem sie diese zu einer Frage umstellt. Nina verkürzt ihre Antwort daraufhin elliptisch in Stammelsyntax: „Dass es konvex ist“, wobei zur Vervollständigung der Konjunktivgebrauch zu ergänzen ist, „würde ich sagen“. Die Gesprächspartner geben sich syntaktisch und grammatikalisch zu verstehen, dass sie auf gleicher Wellenlänge liegen, obwohl Frau Paulidem inhaltlich Ninas zentralen Schlüsselbegriff zuerst nicht mitbekommen hatte. Deshalb kann man hier zusammenfassend von Performativität in der Kommunikation über die „Bronzefrau Nr. 6“ sprechen: Formal gleichen sich Lehrerin und Schülerin in ihrer syntaktischen Sprachlogik an; so formt sich durch syntaktische Angleichung performativ (im Vollzug) eine Rezeptionsgemeinschaft. Schüler reagieren also nicht nur inhaltlich, sondern auch grammatikalisch auf Sprechimpulse des Lehrers. Die Formulierungen des Lehrers können in diesem Sinne nicht nur inhaltlich als Vorbild, sondern auch grammatikalisch für die Schüler eine Hilfe sein (oder aber gegebenenfalls auch ein Hemmnis).

5.3.5 Gemeinschaftsbildung durch gemeinsame Rezeptionsweisen

Während sich wie beschrieben Nina und Frau Paulidem anfangs syntaktisch synchronisieren, greifen Tina und Lutz im Folgenden semantisch Ninas Form des Umgangs mit der „Bronzefrau Nr. 6“ auf: In der Eingangssequenz bemühen sich die Schüler immer wieder leitmotivisch, die räumlich nach innen (konkav) oder außen (konvex) gewölbten Formen anzusprechen; zum Teil formulieren sie dabei in der Fachsprache der Bildhauerei:

- „es handelt sich um“ (UG29.9., Zeilen 47-48; UG29.9., Zeile 71);
- „konvex“ (UG29.9., Zeilen 50, 52);
- „rausragen“ (UG29.9., Zeile 53);
- „Ähm, dann macht es dann halt dieses Gewölbe unten an der Hüfte.“ (UG29.9., Zeilen 58-59);
- „so ein Negativraum eingeschlossen“ (UG29.9., Zeilen 81-82).

Die Formulierungen zeigen, dass die Schüler sich hier mitläufig über eine favorisierte Form des Umgangs mit der „Bronzefrau Nr. 6“ im Unterrichtsgespräch geeinigt haben: Die Fachbegriffe beziehen sich im Wesentlichen alle auf den Aspekt der Räumlichkeit des Kunstwerks. Warum? Erstens folgt die Thematisierung der Räumlichkeit natürlich der sachstrukturellen Entfaltungslogik der Wahrnehmung einer Plastik als Raumkunstwerk, obwohl die Bronzefrau hier nur als zweidimensionale Abbildung betrachtet wird; bei einem abstrakten Gemälde würden natürlich etwa Farben und Formen im Mittelpunkt der Wahrnehmungen und Äußerungen stehen. Zweitens reagieren die Schüler auch auf die offensichtlich sehr wirkungsmächtige Andeutung in der einleitenden Frage der Lehrerin, in der sie in der metaphorischen Formulierung den räumlichen Aspekt der Betrachtung in den Mittelpunkt stellt: „Wie würdet ihr euch dieser Arbeit nähern [...]?“

In Antworten auf diese Frage einigen die Schüler sich unterschwellig darauf, sich auf den Aspekt der Räumlichkeit zu fokussieren und dementsprechende Fachbegriffe auf das Kunstwerk zu beziehen; durch diese mitläufige Einigung auf diese Rezeptionsweise formt sich die Gemeinsamkeit einer Rezeptionsgemeinschaft (vgl. auch Ninas einleitende fünf Versuche, einen passenden Zugriffsmodus für die Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ zu finden).

5.3.6 Beginnende Akkumulation und Verdichtung in der gemeinsamen Kommunikation über das Kunstwerk: Tina

Besonders zu Beginn des Unterrichts gliedert sich das Gespräch in eine Abfolge von relativ in sich abgeschlossenen Sequenzen, in denen sich Frau Paulidem und jeweils ein Schüler über mehrere Sprechzüge austauschen.

„Frau Paulidem: Aha, schön. Tina.

Tina: Ja, man kann, Tröpfchen (), Element im Hüftbereich und im Rumpf. Ähm, dann macht es dann halt dieses Gewölbe unten an der Hüfte.

Frau Paulidem: Du meinst dieses hier?

Tina: Ja, genau.

Frau Paulidem: Hmh.

Tina: Und, ja, das was die Nina auch gesagt hat. (lacht)

Frau Paulidem: Aha.

Tina: () (Kurve).

Frau Paulidem: Hmh.

Tina: Also, wenn man sich den menschlichen Körper =.“

(UG29.9., Zeilen 58-68)

Leider sind bei der Audioaufzeichnung von Tinas Eingangssequenz zwei Stellen unverständlich; wie bei Nina scheinen genau an diesen Stellen zentral sinntragende Begriffe geäußert worden zu sein (UG29.9., Zeilen 57, 65). Wahrscheinlich hat Tina das Verhalten Ninas übernommen, bei im aktuellen Gespräch neu eingeführten, unerprobten Begriffen und Themengebieten aus kommunikativer Vorsicht extra leise zu sprechen. Also auch in diesem Sinne ähneln sich die beiden Schülerinnen im kommunikativen Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“.

Im Vergleich zu Nina äußert sich Tina differenzierter in der Beschreibung des Körpers der „Bronzefrau Nr. 6“. Tina greift das von ihrer Mitschülerin Nina als Leitmotiv eingeführte Thema der gewölbten, raumfassenden oder raumgreifenden Formgebung auf. Das Leitmotiv variiert sie jedoch; in Tinas Äußerungen stehen Begriffe der animalischen oder menschlichen Körperbeschreibung einer architektonisch anmutenden Begrifflichkeit gegenüber: „im Hüftbereich und im Rumpf“, „Hüfte“, „den menschlichen Körper“ im Kontrast zu „Element“ und „Gewölbe“. In dieser Gegenüberstellung schwingt auch die Unterscheidung zwischen Inhalt und Form, Dargestelltem (Frau) und Darstellendem (architektonisch anmutende Gestaltungsmittel) mit.

Tina knüpft explizit an die Äußerung der Mitschülerin an, diese wird quasi als Autorität in Anspruch genommen: „Und, ja, das was die Nina auch gesagt hat. (lacht)“ (UG29.9., Zeile 63) Tinas Lachen lässt sich damit erklären, dass auch Tina, genauso wie Nina, keine treffenden Worte für das zu bezeichnende Phänomen findet; im Sinne einer Situationskomik belustigt Tina das. So lässt sich auch die Häufung von Demonstrativpronomen, deiktischen Ausdrücken und adverbialen Ortsbestimmungen erklären; diese sprachlichen Mittel sollen helfen auf das hinzuweisen, wofür die Sprecher keine pointierten Begriffe finden („im Hüftbereich“, „dieses Gewölbe unten an der Hüfte“, „dieses hier“, „das was die Nina“).

Zusammenfassend könnte man Tinas erste Äußerungen im Rahmen der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ als erweiternde, ausdifferenzierende Variation von Ninas Eröffnungsbeitrag begreifen. Die kommunikative Erkundung eines neu zu entdeckenden Kunstwerks verunsichert die Schüler: Sie fühlen sich angreifbar und verhalten sich deshalb kommunikativ vorsichtig. Frau Paulidem hat in ihrem einleitenden Statement ja die Strittigkeit der Einschätzung des Kunstwerks „Bronzefrau Nr. 6“ angedeutet. Aber der explizite Rückgriff auf Ninas Äußerung als erstem Fundament auf ungesichertem Boden gibt Tina emotional Sicherheit in der kommunikativ riskanten Situation. Dass sich zu Beginn einer Rezeptionsphase die Aussageinhalte verschiedener Schüleräußerungen akkumulieren und sich allmählich steigend verdichten, ist gewiss typisch für die Kommunikation bei Rezeptionssituationen in Gruppen im Kunstunterricht.

5.3.7 Weitere Akkumulation, Verdichtung und Bedeutungserweiterung in der gemeinsamen Kommunikation: Lutz

Der Prozess der allmählichen Akkumulation und Verdichtung der verschiedenen Aussagen der Schüler im Laufe der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ setzt sich mit den Äußerungen von Lutz fort.

„Frau Paulidem: Gucken wir uns gleich mal ein Bild an, wie man dann die gesamte untere Form sieht. Ähm, aber erst noch mal Lutz bitte.“

Lutz: Es handelt sich auf jeden Fall um einen fruchtbaren Augenblick.

Frau Paulidem: Hmhm.

Lutz: Weil da, auf jeden Fall eine Bewegung deutlich wird.

Frau Paulidem: Aha.

Lutz: Und, ähm, na dann kann man auch sagen, dass es sich halt auf jeden Fall auch um etwas Organisches handelt, was

ja auch durch die Oberflächenstruktur ziemlich deutlich wird, weil die sehr glatt ist.

Frau Paulidem: Ja.

Lutz: Und durch dieses Aufstützen, wird dann halt noch so ein Negativraum eingeschlossen.“ (UG29.9., Zeilen 68-82)

Frau Paulidem zeigt zu Beginn dieser Sequenz den Schülern eine zweite Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“. Sie will nun offensichtlich das Gespräch auf den Sockeltisch lenken: „wie man dann die gesamte untere Form sieht.“ Doch die Lehrerin verhält sich widersprüchlich, verbale und nonverbale Ebene fallen auseinander: Einerseits nutzt sie nonverbal ihre Medienhoheit hinsichtlich Auswahl, Reihenfolge und Taktung der Abbildungen und präsentiert die „Bronzefrau Nr. 6“ per Beamer aus einer neuen Perspektive. Andererseits stellt sie verbal ihre Gesprächshoheit als Moderatorin zurück; sie insistiert nicht auf die neue, von ihr favorisierte Thematik. Denn sie bemerkt eine Meldung: Lutz, der offensichtlich von Frau Paulidems Themenwechsel enttäuscht ist, kann wahrscheinlich mimisch und/oder gestisch seinen unbedingten Äußerungswunsch vermitteln: „Ähm, aber erst noch mal Lutz bitte.“

Der Wortschatz, auf den Lutz nun zurückgreift, bedient sich eines Repertoires von typischen Begriffen der Kunstanalyse („fruchtbaren Augenblick“, „Bewegung“, „etwas Organisches“, „Oberflächenstruktur“, „Negativraum“). Wahrscheinlich steckt hinter diesem Feuerwerk von Fachbegriffen ein gehaltvoller Kunstunterricht, gutes Ausdrucksvermögen und/oder Imponiergehabe; vielleicht verbirgt sich hinter dem bunten Strauß fachsprachlicher Ausdrücke aber auch eine typische Schülerstrategie nach dem Motto, irgendetwas des Gesagten wird schon zutreffen. Diese sicher (im Kunstunterricht erlernten) Fach-Floskeln geben Lutz in seinen Äußerungen offensichtlich die Sicherheit, die den beiden Schülerinnen Nina und Tina in ihren ersten Beiträgen fehlt.

Um seinen eigenen Beitrag einzuleiten, greift Lutz eine Formulierung aus Ninas erster Äußerung auf: „Es handelt sich [...] um“ (UG29.9., Zeile 47-48). Dabei gebraucht der Schüler nun dreimal hintereinander die Formulierung „auf jeden Fall“, um die Unumstößlichkeit und Dringlichkeit seiner Aussagen herauszustellen. Vielleicht protestiert Lutz mit dieser Wiederholung der Formulierung auch gegen die Vagheit der Äußerungen seiner Mitschülerinnen in der (Anfangsphase der) Rezeption oder allgemein gegen die Vagheit von solchen Kunstbetrachtungssituationen.

In der Penetranz wirkt die dreimalige Wiederholung des Ausdrucks der Gewissheit seiner Ausführungen („auf jeden Fall“), als wollte Lutz letztlich nicht nur sagen, dass seine Beobachtung absolute Gültigkeit besäße; denn einmal folgt dem „auf jeden Fall“ in direkter Anknüpfung „eine Bewegung“: Lutz scheint implizit in der Wortwahl anzudeuten, dass die Körpersprache der „Bronzefrau Nr. 6“ eine stürzende Abwärtsbewegung zeigt, die emotional einen menschlichen Absturz („Fall“) ausdrücken könnte. Das zeigt sich noch an anderen Stellen dieser Sequenz: Wie im Folgenden gezeigt wird, begreift Lutz die in den Schüleräußerungen leitmotivisch angesprochene gewölbte, raumfassende oder raumgreifende Formgebung der „Bronzefrau Nr. 6“ im Ausdrucksgehalt wesentlich umfänglicher als Nina und Tina, nämlich menschlich existenziell (vgl. auch Ninas erste fünf Versuche, einen passenden Zugriffsmodus für die Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ zu finden).

5.3.8 Der erste Rezeptionsmodus von Lutz: existenzielle Sinnbezüge

Wie Nina und Tina benutzt Lutz charakteristische Fachbegriffe für plastische Kunst als Aufhänger seiner Äußerungen, wie schon angedeutet: „Es handelt sich auf jeden Fall um einen fruchtbaren Augenblick.“ Dabei variiert er den Begriff des sogenannten „fruchtbaren Moments“: Der Begriff beschreibt einen Gestaltungskniff der traditionellen Kunstgattungen; um in einem statischen Medium Bewegung andeuten zu können, zeigt der Künstler in der Darstellung den prägnantesten Moment des Bewegungsablaufs. So kann sich der Betrachter das Vorher und das Nachher der Bewegung der Figur gut vorstellen. Lutz wandelt den Begriff des fruchtbaren Moments aber zu einem „fruchtbaren Augenblick“ ab. Während die fachsprachlich eingeführte Formulierung abstrakt wirkt, klingt die von Lutz abgewandelte Wortwahl dramatisch, auf eine zugespitzt kurze, menschliche Situation bezogen, schöpferisch.

Und während Tina vorher von einem „Gewölbe“ gesprochen hat, äußert sich Lutz in Begriffen, die Bewegung und Prozesshaftigkeit ausdrücken: „fruchtbaren Augenblick“, „Organisches“, „Bewegung“. Tina formuliert mit dem Begriff „Gewölbe“ eine statisch architektonische Metapher, Lutz dagegen sagt: „durch dieses Aufstützen, wird dann halt noch so ein Negativraum eingeschlossen“. Der Ausdruck „Negativraum“ klingt annähernd existenziell, etwa im Vergleich zu den geläufigen Begriffen Hohlraum, Negativvolumen oder „Gewölbe“ (Tina). In der Formulierung von Lutz ist das von Schüttes Plastik überwölbte Negativvolumen nicht fest fixiert, sondern dieses wird durch die körperliche Aktivität der „Bronzefrau Nr. 6“ geradezu dramatisch umschlungen („Negativraum eingeschlossen“). Metaphorisch gesprochen muss ein Positivvolumen „aktiv“ einen nur indirekt erkennbaren, „passiven“ Hohlraum umfassen, damit die Gegenwart der Abwesenheit (des Hohlraums) wahrgenommen werden kann: Ein Vakuum braucht einen Gegenspieler, um greifbar zu werden.

Etwas zugespitzt deutet sich hier in den Worten von Lutz ein spezifischer Aneignungsmodus an (vgl. auch Ninas fünf Versuche zu Beginn, einen passenden Zugriffsmodus für die Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ zu finden): Die Redeweise von einem „fruchtbaren Augenblick“ klingt nach Befruchtung. Mit diesem „fruchtbaren Augenblick“ entsteht in den Augen von Lutz ein „Negativraum“, der in der „Bewegung“ „eingeschlossen“ und quasi geboren wird. In diesem Sinne steht die „Bronzefrau Nr. 6“ für Lutz nicht nur für „etwas Organisches“, sondern bewusst oder unbewusst auch für etwas Schöpferisches, für Geburt an sich.

Fazit: Existenziell angereicherte Formulierungen („Fall“, „Negativraum“, „eingeschlossen“) charakterisieren die Sprache von Lutz in seiner Einstiegssequenz; diese Wortfindungen könnte man als Signale eines spezifischen Aneignungsmodus verstehen. Man hat den Eindruck, Lutz greift eine durch die Vorrednerinnen eingeführte und somit abgesicherte Fachsprache auf, um weiterführend sein Empfinden des existenziellen Moments der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ anzudeuten. Im Sinne einer unausgesprochenen Erwartung signalisiert sich in der Wortwahl, dass Lutz glaubt, dass Kunstwerke solche existenziellen Sinnbezüge eröffnen; solch hohe Ansprüche an Kunst könnten Merkmal eines charakteristischen Rezeptionsmusters bei der Betrachtung von Bildern der Kunst sein.

5.3.9 Der zweite Rezeptionsmodus von Lutz: möglichst nachvollziehbar am Kunstwerk argumentieren

Lutz markiert im Gegensatz zu Nina und Tina seinen unbedingten Glauben an den Geltungsanspruch seiner Aussagen sehr forsch: Das dreimal wiederholte und in der Formulierung verabsolutierende „auf jeden Fall“ wurde schon angesprochen. Weiterhin fällt sein Gebrauch von wichtig wirkenden Steigerungspartikeln auf: „ziemlich“, „sehr“. Während Nina ihre Aussagen spekulativ im Konjunktiv II einleitet, gebraucht Lutz im Stil eines prägnanten Aussagesatzes den Indikativ: „Es handelt sich“. Nina thematisiert als Erstes das Dargestellte und was ihr unklar ist: „es handelt sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?“ (UG29.9., Zeilen 47-48) Lutz dagegen thematisiert mit Fachvokabular die Ebene der Art der bildhauerischen Darstellung, von der er behauptet, dass sie ihm klar ist: „fruchtbaren Augenblick“. Seine Behauptungen untermauert er mit Begründungen, wobei er sich um grammatikalisch klar logische Verknüpfungen bemüht:

- „Weil da“,
- „was durch die Oberflächenstruktur ziemlich deutlich“,
- „weil die sehr“,
- „durch dieses Aufstützen“,
- „dann“.

Zweimal spricht Lutz von „deutlich“ und gebraucht Demonstrativpronomen („da“, „dieses“), um Hinweise auf Sichtbares bei der Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ zu geben: „die Oberflächenstruktur“, „glatt“, „durch dieses Aufstützen“. All diese Formen von betont nachvollziehbarer sprachlicher und visueller Argumentation sind Merkmale seines kommunikativen Umgangs mit dem Kunstwerk.

Nur an einer Stelle drückt sich in den Formulierungen von Lutz Unsicherheit aus: „Und, ähm, na dann kann man auch sagen, dass es sich halt auf jeden Fall auch um etwas Organisches handelt“. Wahrscheinlich fühlt Lutz sich hier unwohl, weil er sich inhaltlich nun stärker auf ein eher für die Vorrednerinnen spezifisches Feld begibt.

Fazit: Ein von Lutz bevorzugter Rezeptionsmodus im Umgang mit Kunst ist, sprachlich und visuell möglichst nachvollziehbar am Kunstwerk zu argumentieren, um sich dieses anzueignen.

5.3.10 Bedeutungserzeugung in der Gruppe: Steigerungen durch Bestätigungen, Variationen, Verdichtungen, Prüfungen oder Abgrenzungen

Ist Lutz stolz auf seine Betonung des Faktischen? Will er sich so mit seinem betont nachvollziehbaren Argumentationsstil zu den beiden Vorrednerinnen abgrenzen? Will er die Äußerungen seiner Mitschülerinnen als zu wenig argumentativ untermauert entlarven? Will er Überlegenheit demonstrieren oder erringen? Begreift er die Kommunikation in der Gruppe als Konkurrenz-Gerangel? Will er sich auf der Ebene der Selbstdarstellung (vgl. Schulz von Thun 1981) mit seinem forschenden Kommunikationsstil in seiner Männlichkeit beweisen?

Die Motive für den spezifischen kommunikativen Umgang von Lutz mit der „Bronzefrau Nr. 6“ können hier nicht geklärt werden; vielleicht ist sein Kommunikationsstil persönliche Marotte, wahrscheinlich aber das Ergebnis eines anspruchsvollen Unterrichts.

Bestimmt jedoch manifestiert sich in der Abfolge der drei Sequenzen von Nina, Tina und Lutz ein allgemeines Steigerungsprinzip von Kunstrezeption als Sinnbildungsprozess in der Gruppe: Im Verlauf des Umgangs mit einem Kunstwerk im gemeinsamen Gespräch und Rezeptionsprozess erfolgen allmählich Akkumulationen und Verdichtungen der Aktivitäten der Bedeutungserzeugung.

Man wird kaum sagen können, Lutz habe die Plastik von Thomas Schütte nach ein paar Redezügen vollständig „verstanden“, etwa im Sinne von analytisch durchdrungen. Aber ein Grundprinzip von Rezeption ist, dass Kunstwerke es dem Betrachter ermöglichen, sie innerhalb gewisser Grenzen selbst mit Inhalten, Erfahrungen, Begriffen, Deutungen usw. zu füllen, um dabei Sinn und Bedeutung zu bilden; das zeigt sich deutlich in den drei Sequenzen von Nina, Tina und Lutz. Grenzen bilden für den Betrachter etwa die visuell dargebotenen Angebote, die Art der spezifischen Gestaltung o.Ä. Zwar mögen eventuell einzelne Betrachter im kunsthistorischen Sinne ein Werk nicht verstanden haben; trotzdem kann das betrachtete Werk für sie eine große Bedeutung haben. Und: Ist es angemessen und relevant, beispielsweise Musik oder abstrakte Kunst vorrangig intellektuell kognitiv einzuordnen und zu verstehen? Ist das überhaupt immer eine angemessene Rezeptionshaltung? Sollte man sich nicht fragen, ob ein Werk etwas im Betrachter zum Schwingen gebracht hat? Gibt es etwa so etwas, was man als eine starke Resonanz bezeichnen könnte? Künstlerische Arbeiten, die sich nicht auf Anhieb selbst erklären, können so wirken. In diesem Sinne hat die „Bronzefrau Nr. 6“ bei Lutz sicher etwas ausgelöst, ohne dass er sich dessen völlig im Klaren gewesen wäre. Mindestens ein Beleg dafür ist die Dringlichkeit, mit der er seine Worte formuliert („auf jeden Fall“).

Wie gesagt, Rezeption in der Gruppe erfolgt in der Logik von Steigerungen. Dabei wird mit den Äußerungen von Tina und Lutz ein weiteres kommunikatives Grundmuster im zeitlich linearen Ablauf der Aneignungsaktivitäten im Umgang mit einem Kunstwerk deutlich: Entweder der Sprecher bestätigt, ergänzt und/oder variiert wie Tina den Vorredner, oder ein Sprecher wie Lutz grenzt sich deutlich in Opposition vom Vorredner ab, sozusagen in kritischer Prüfung des Gesagten. Die Besonderheit bei den Äußerungen von Lutz besteht darin, dass er zwar einerseits die fachspezifische Wortwahl der Vorrednerinnen aufgreift, sich ihnen semantisch also anschmiegt; gleichzeitig ist aber inhaltlich das Bedeutungsfeld seiner Äußerungen sehr viel anspielungsreicher als die weitgehend eher im Formalen bleibenden Äußerungen der beiden Mitschülerinnen. Fazit: Die Eigenlogik von Kunstrezeption in der Gruppe als ein Prozess der Bedeutungserzeugung folgt einem Steigerungsprinzip. Den Schülern gelingen steigernd akkumulierend im Gruppendiskurs durch (gegenseitige) kommunikative Bestätigungen, Variationen, Verdichtungen, Prüfungen oder Abgrenzungen von Aussagen Sinnbildungsprozesse.

5.3.11 Die Präsentation begleitende Sprechakte: „das nächste Bild“

Frau Paulidem präsentiert die „Bronzefrau Nr. 6“ per Beamerprojektion nicht nur mit einer, sondern mit mehreren, häufig wechselnden Ansichten (UG29.9., Zeilen 102-106, 147-148, 170-174, 207-208). Wann, in welchen Situationen zeigt Frau Paulidem neue Abbildungen? Mit welchen Worten begleitet sie jeweils den Wechsel der Abbildungen? Wie reagieren die Schüler?

„Ganz genau. Es ist kein bisschen elegant. Gucken wir mal, ähm, uns das nächste Bild an. Hier seht ihr auch deutlicher, (.) dass es sich um eine ganz bestimmte Form handelt, die wir da im unteren Teil haben. Bleiben wir erst noch einmal bei der sogenannten Sockelform.“ (UG29.9., Zeilen 102-106)

Zu Beginn knüpft Frau Paulidem an eine vorherige Schüleräußerung an, etwa im Sinne einer positiven Rückmeldung: „Ganz genau.“ Zusätzlich unterstreicht sie dabei einen Aspekt, der ihr im Verlauf des Unterrichts zu kurz gekommen ist oder den sie besonders wichtig empfindet: „Es ist kein bisschen elegant.“

Im nächsten Schritt kündigt die Lehrerin die Präsentation einer neuen Abbildung an und appelliert daran, diese zu betrachten: „Gucken wir mal, ähm, uns das nächste Bild an.“ Dabei vertauscht Frau Paulidem die normale Reihenfolge der Satzglieder eines Aussagesatzes; nicht das Subjekt („wir“) leitet den Satz ein, sondern das Prädikat („Gucken“). Die Vorrangstellung des Prädikats kennt man nur von Imperativsätzen (*Schaut euch das Bild an!*). Doch im Alltag meidet man oft den fordernden Ton einer solchen Befehlsform. Auch durch den Gebrauch der ersten Person Plural („wir“) kann es ein Sprecher vermeiden, grammatikalisch seine eigene Person als autoritären Akteur in Konfrontation zu den zu Objekten reduzierten Adressaten zu bringen, die sich zu bloßen Befehlsempfängern abgewertet empfinden könnten: Ich (erste Person Singular als Subjekt) fordere euch (Objekt) auf, das Bild zu betrachten. Der Gebrauch der ersten Person Plural („wir“) drückt somit außerdem aus, dass der Sprecher sich als integrativen Teil der Gemeinschaft empfindet oder empfinden will. In diesem Sinne appelliert Frau Paulidem nicht nur dazu, die Abbildung zu betrachten („Gucken wir mal, ähm, uns das nächste Bild an“); sie fordert auch dazu auf, die Bildbetrachtung in der Kommunikationsgemeinschaft der Anwesenden zu vollziehen („[...] wir mal, ähm, uns [...]").

Diesem Appell der Lehrerin zur Betrachtung der Abbildung folgt eine deiktische Geste des Zeigens („[...] das nächste Bild an. Hier [...]"). Wahrscheinlich wird Frau Paulidem in diesem Moment den Beamer angesteuert haben und die nächste Abbildung präsentiert haben. Strukturell ähnelt diese Situation anderen typischen Situationen der Bildpräsentation, etwa dem Umschlagen einer Seite eines Bilderbuches (Erwachsener mit einem Kind), dem Umklappen einer Seite eines Fotoalbums (der Berichterstatter und/oder Fotograf zeigt einem Außenstehenden Erlebnisse oder Ereignisse), dem Weiterklicken bei einem Diavortrag (der Reisende berichtet seinem Publikum) oder dem Schnitt zwischen zwei Szenen bei einem Film. Immer ist der Präsentierende wie ein Regisseur gegenüber den Betrachtern privilegiert, weil er durch Informationsvorsprung und Medienhoheit die Betrachtungssituation des Rezipienten steuern kann.

Frau Paulidem legitimiert implizit die Präsentation der neuen Abbildung, indem sie ihre situativ veranlasste Auswahl aus den vielen möglichen Abbildungen begründet: „Hier seht ihr auch deutlicher, (.) dass es sich um eine ganz bestimmte Form handelt, die wir da im unteren Teil haben.“

Primär will die Lehrerin natürlich die Wahrnehmung der Schüler und das Gespräch auf einen bestimmten Aspekt lenken: „Bleiben wir erst noch einmal bei der sogenannten Sockelform.“ Auch hier vermeidet Frau Paulidem für ihre Aufforderung, wie schon erläutert, die herrische Imperativform und wählt die erste Person Plural („wir“). Sie möchte einfach die Schüler dazu auffordern, sich zu dem von ihr

favorisierten Aspekt zu äußern. Auffällig ist aber, dass der Satz im metaphorischen Sinne wie aus einer Führung bei einem Gang durch ein Museum klingt: Das vorläufige Verharren an einem einzelnen Punkt im Rahmen einer Bewegungsabfolge wird angekündigt („Bleiben wir erst [...]“). Der Gruppencharakter wird herausgestellt („wir“). Die Situierung in der Abfolge von Orten in einer größeren Umgebung deutet sich an („Bleiben wir erst noch einmal bei der [...]“). Eine zeitlich sukzessive Abfolgelogik signalisiert sich („erst noch einmal“). Der sozial spezielle Sonderstatus der Situation wird durch die Unterscheidung von Fachsprache und Alltagssprache markiert („sogenannten Sockelform“). In der Äußerung Frau Paulidems wird in der Wortwahl beiläufig der Wahrnehmungsakt selber thematisiert („Gucken“, „das nächste Bild“, „hier“, „seht“, „deutlicher“). Außerdem unterscheidet sie in den Formulierungen zwischen dem darstellenden Präsentationsmodus („das nächste Bild“) und dem Präsentierten bzw. dem Dargestellten („eine ganz bestimmte Form“, „bei der sogenannten Sockelform“).

Wenn man die Worte der Lehrerin ernst nimmt, offenbart sich in der hier untersuchten Formulierung („Bleiben wir erst noch einmal bei der [...]“) ein verstecktes Verständnis von Kunst-Präsentation und -betrachtung in der Schule: Kunstrezeption wird hier als eine Situation begriffen, die – allerdings in medial vermittelter Form – mit einem gemeinsamen Gang durch eine Ausstellung bzw. einer Museumsführung vergleichbar ist. Solch ein Situationsverständnis deutete sich schon in einer der allerersten Formulierungen der Lehrerin bei der Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ an: „Wie würdet ihr euch dieser Arbeit nähern [...]?“ (UG29.9., Zeilen 41-42) Hier signalisiert sich Frau Paulidems leitender Modus ihrer Vermittlerrolle bzw. der von ihr favorisierte Rezeptionsmodus für die Schüler: Die Kunstbetrachtung als Gang durch eine Ausstellung, der phasenweise strukturell durch Merkmale einer Museumsführung charakterisiert ist.

Fazit: Die hier angedeutete Äußerungsstruktur einer Kunstvermittlerin bei der Präsentation einer neuen Abbildung wiederholt sich im Verlauf des Unterrichts in Variationen. Die Präsentation eines Bildes oder einer Abbildung (per Beamer, Dia usw.) begreift man als Äußerungsakt besser, wenn man sich die begleitenden Sprechakte des Präsentierenden vergegenwärtigt; folgende Merkmale sind kennzeichnend für Sprechakte, welche die Präsentation einer Abbildung begleiten, oft auch in dieser oder ähnlicher Reihenfolge:

- Anknüpfung an Vorheriges, etwa als eine positive Rückmeldung zu einer Schüleräußerung oder an ein Gesprächsthema;
- expliziter oder impliziter Appell zur Wahrnehmung des visuell Präsentierten, mit oder ohne Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt;
- expliziter oder impliziter Zeigegestus auf das visuell Präsenzierte, etwa wie bei einer Museumsführung;
- erläuternde Legitimation der Präsentation einer neuen Abbildung;
- Redeappell, manchmal mit Fokussierung auf einen bestimmten thematischen Aspekt des visuell Präsentierten;
- beiläufig implizite oder auch explizite Thematisierung des Wahrnehmungsaktes, etwa durch Unterscheidung von darstellender Präsentation und dem Präsentierten (dem Dargestellten) oder dem spezifischen Beobachtungsauftrag an die Betrachter;

- allgemein Strukturähnlichkeiten mit der Situation einer Museumsführung (also Differenz zwischen situationsdominanter Vermittlerrolle und eher rezeptiv reaktiver Betrachterrolle).

5.3.12 Kommunikative Merkmale für die Rolle eines Präsentierenden einer Abbildung

In weiteren Beispielen aus dem Unterricht vom 29.9. sind die meisten der oben genannten Merkmale von Sprechakten, welche die Präsentation einer Abbildung begleiten, wieder identifizierbar, manchmal allerdings nur in stark elliptisch verkürzter Form. Die Gleichsetzung des Präsentations- bzw. Wahrnehmungsakts der „Bronzefrau Nr. 6“ mit Hilfe einer Beamerprojektion im Kunstunterricht mit einem Gang durch den Raum einer Ausstellungssituation um die Plastik herum wird stellenweise von Frau Paulidem in folgenden Äußerungen sogar recht deutlich zum Ausdruck gebracht:

„Hmhm. Sehr schön. Obwohl natürlich das Material das nicht wirklich nahelegt, ne? Aber der Gedanke ist sehr schön. Also dieser Arbeitsprozess, der soll auch noch mit thematisiert werden. Es ist keine geschliffene Form, sondern dieser schlichte Arbeitstisch. Was sagt ihr denn zu dieser Ansicht der Figur? Jetzt schauen wir ja von einer ganz anderen Seite.“ (UG29.9., Zeilen 142-148)

„Hmhm. Ja. Dieses, es hat was Wildes, Animalisches. Ja, da kommen wir immer wieder drauf. Okay. Jetzt nehmen wir mal diese Ansicht. (4 sec) Ja, es ist ein sehr interessanter Effekt, ne. Beim Betrachten würde man drum herumgehen und sich allmählich orientieren. Die Bilder, die kommen jetzt ohne diese Übergänge. Cosima.“ (UG29.9., Zeilen 168-174)

„Also durchaus Fantasie anregend, was so von euch kommt. Die hat also, äh, auch äh narrative, als erzählende Aspekte. (4 sec) Wenn wir ein, zwei Schritte weiter nach rechts gegangen, auf die andere Seite. Nina.“ (UG29.9., Zeilen 205-209)

Wann, in welchen Situationen zeigt Frau Paulidem neue Abbildungen? Es ist offensichtlich, dass es grundsätzlich zwei Gründe gibt, warum die Kunstvermittlerin eine neue Abbildung präsentiert: Entweder erfolgt die Präsentation als thematische Reaktion auf Wortbeiträge, sozusagen als Illustration oder Beleg: „Gucken wir mal, ähm, uns das nächste Bild an. Hier seht ihr auch deutlicher, (.) dass [...]“. Oder es sollen mit einer neuen Abbildung Wortbeiträge provoziert werden, um inhaltlich neue Themen zu eröffnen: „Was sagt ihr denn zu dieser Ansicht der Figur? Jetzt schauen wir ja von einer ganz anderen Seite.“

Welche kommunikativen Merkmale sind zusammengefasst in all den hier angesprochenen Fällen für die Rolle eines Präsentierenden einer Abbildung kennzeichnend, etwa hinsichtlich der Aspekte a) Beziehungsebene, b) Appell, c) Sachebene und d) Selbstoffenbarung (vgl. Schulz von Thun 1981)? Das Interessante ist, dass solche

Äußerungsakte der Bildpräsentation im Grunde auch immer rein visuell und nonverbal denkbar sind, ohne Redebegleitung, obwohl Bildpräsentationen meistens verbal eingeleitet oder begleitet werden.

- a) Der Vermittler ist auf der *Beziehungsebene*, aufgrund der weitgehenden Medienhoheit (etwa hinsichtlich Auswahl und Taktung des zu Präsentierenden) und seines Wissensvorsprungs (der Vorkenntnis des Präsentierten), der Situationsdominante gegenüber den Betrachtern; der Vermittler definiert (meistens) die Rezeptionssituation: „Jetzt nehmen wir mal diese Ansicht.“
- b) Der *Appell* des Vermittlers wird mindestens immer sein, dass die Betrachter das Präzentierte wenigstens wahrnehmen: „Gucken wir mal, ähm, uns das nächste Bild an.“ Implizit ist die Präsentation einer neuen Abbildung in pädagogischen Zusammenhängen gewohnheitsmäßig oft gleichzeitig auch ein Sprechappell, sich zum Gezeigten zu äußern: „Was sagt ihr denn zu dieser Ansicht der Figur?“
- c) Das durch die Präsentation Gezeigte oder ein bestimmter, ausgewählter Aspekt davon kann man als die *Sach- oder Inhaltsebene* solch einer Präsentationsäußerung verstehen: „Gucken wir uns gleich mal ein Bild an, wie man dann die gesamte untere Form sieht.“
- d) Gleichzeitig wird auch erwartet, dass die Präsentation einer oder mehrerer Abbildungen irgendwie in den Kontext der Situation passt, etwa hinsichtlich des Themas einer Unterrichtsreihe. Der *Selbstaussdruck* des Präsentierenden ist deshalb zumindest so beschreibbar, dass er mit einer Absicht und irgendwie motiviert die Abbildung(en) zeigt; gleichzeitig bedeutet das auch, dass die Betrachter erwarten, dass der Vermittler in irgendeiner Art und Weise in seiner Rolle und durch seine Kompetenz als Präsentierender für die Relevanz des Gezeigten einsteht. Sein emotionaler Status ist daher mit jeder neuen Präsentation gefährdet; der Präsentierende kann nicht vollkommen vorhersagen, wie das Präzentierte bei den Betrachtern ankommen wird. Deshalb sichert der Vermittler häufig seine Präsentation einfürend und/oder begleitend mit rechtfertigenden oder die Wahrnehmung und/oder die Begleitkommunikation steuernden Wortäußerungen ab. An dieser Stelle hier werden u. a. die Bedenken von Frau Paulidem deutlich: „Und zwar setzen wir uns mit einem Künstler auseinander, den ich so, normalerweise ehrlich gesagt nicht ausgesucht hätte.“

All diese kommunikativen Merkmale für die Rolle eines Präsentierenden einer Abbildung können in begleitenden Redeäußerungen vom Vermittler explizit thematisiert werden; oft ist es allerdings aufgrund der eindeutigen kontextuellen Rahmenbedingungen überflüssig, einzelne oder alle Aspekte explizit zu verbalisieren. Erklären sich die Abbildungen im Kontext der Betrachter aber nicht von selbst, wird der Präsentierende, sich rechtfertigend, mit Redeäußerungen auf die oben skizzierten Aspekte eingehen müssen. Das kann man gut bei der Stundeneröffnung von Frau Paulidem erkennen; sie glaubt die Auswahl und Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ in der Besonderheit der Situation thematisieren bzw. im Ansatz verantworten zu müssen.

5.3.13 Weiterverknüpfung der Betrachtergemeinschaft bei ergänzenden

Bildpräsentationen: Cosima

Wie reagieren die Schüler jeweils auf die neu präsentierten Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“? Wie schon angedeutet, signifikant ist die Phase des Unterrichts, in der die Tierhaftigkeit der „Bronzefrau Nr. 6“ thematisch im Vordergrund steht (UG29.9., Zeilen 149-258). Frau Paulidem präsentiert hier mehrmals das Kunstwerk aus weiteren Perspektiven (UG29.9., Zeilen 102-106, 170-174, 207-208): Deshalb lassen sich hier wie in der einleitenden Ersteindrucksphase Sequenzen erhöhter kommunikativer Dichte feststellen. Erkennbar ist dies etwa an den vielen Redebeiträgen von unterschiedlichen Schülern; siehe dazu auch die Stellen, in denen aufgrund der offensichtlich vielen Schülermeldungen Frau Paulidem die Reihenfolge der Äußerungen moderiert (UG29.9., Zeilen 186-187 und 246). Auch diese Phase soll untersucht werden.

„Frau Paulidem: [...] Okay. Jetzt nehmen wir mal diese Ansicht. (4 sec) Ja, es ist ein sehr interessanter Effekt, ne. Beim Betrachten würde man drum herumgehen und sich allmählich orientieren. Die Bilder, die kommen jetzt ohne diese Übergänge. Cosima.

Cosima: Also ich finde, da kann man dann auch wieder gar keine Frau erkennen. Sondern eher durch diese Zacken, ähm.

Frau Paulidem: Hm. Würdest du an Stehen denken? Tina.

Tina: Ähm, also ich erkenn das irgendwie so ein bisschen () (Husten) vorne, also in der Mitte dieser große ().

Frau Paulidem: Hier?

Tina: Ja, genau.

Frau Paulidem: Hmhm.

Tina: Dann, dass es dann halt dadurch, dass dieses Tierartige halt, auch mit dieser Hand und danach greift, also wie so =.

Frau Paulidem: Also ganz viel Aktion, ähm, drückt ihr immer aus. Lena, dann Dagmar, dann Lutz, dann Theodora.

Lena: Ja, ich finde, es sieht alles so aus, als würde es ineinander =.“ (UG29.9., Zeilen 170-189)

Cosima beginnt ihre Äußerung in Reaktion auf die neue Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ mit einer Schlussfolgerung: „Also ich finde, da kann man dann auch wieder gar keine Frau erkennen. Sondern eher durch diese Zacken, ähm.“ Konjunktionen (die oft auch als Adverbien fungieren können) wie also, daher, dementsprechend, deshalb, folglich usw. leiten grammatikalisch oft Nebensätze ein. Somit sind Konjunktionen oft an einen einleitenden Hauptsatz gebunden. Aber solche Konjunktionen können oft auch Hauptsätze eröffnen. Dann sind sie inhaltlich an vorangehende Aussagen verknüpft, etwa in diesem Sinne: „*Ich sehe eine weitere Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“.* Also formuliere ich meinen Eindruck.“ Cosimas redeenleitendes „Also“ deutet solch eine Ellipse an: Der Impuls, auf den die Schülerin mit ihrer Äußerung reagiert, ist ihr so offensichtlich, dass sie glaubt diesen nicht explizit verbalisieren zu müssen. Zwei Gegebenheiten bieten sich als Bezugspunkt für Cosimas „Also“ an: Erstens die Präsentation einer neuen Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“,

zweitens die Äußerung von Frau Paulidem. Aufgrund des folgenden, deiktischen Hinweises („da“) ist wohl primär die Abbildung von Schüttes Plastik gemeint. Durch die Formulierung „ich finde“ deutet sich sprachlich an, dass Cosima den thematisierten Sachverhalt bewertet, hier also die „Bronzefrau Nr. 6“. Die Formulierung signalisiert auch, dass die Schülerin implizit annimmt, dass die Rezeption des Kunstwerks personenbezogen ist: Die Formulierung zeigt durch die Wahl der ersten Person Singular, dass für Cosima der Anspruch ihrer Äußerung im laufenden Rezeptionsprozess nur eingeschränkte Geltung besitzt und persönlichen Charakter hat; die Schülerin reklamiert mit ihrer Äußerung keinen unumstößlichen Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Allerdings basiert ihre Wertung auf einer für Cosima durchaus verallgemeinerbare Tatsache: „[...] da kann man dann auch wieder gar keine Frau erkennen.“ Die verallgemeinernde Formulierung des Subjektes („man“) und Ausdrücke von Häufigkeit („wieder“) und Totalität („keine“) in Verbindung mit Steigerungssignalen („auch wieder“, „gar keine“) drücken einen verstärkten Geltungsanspruch der Äußerung aus. Cosima mag ihre Wertung, die eine gewisse Enttäuschung ausdrückt, zwar deutlich als subjektiv markieren, den zugrundeliegenden Sachverhalt allerdings empfindet sie als objektiv gegeben. Insgesamt markiert die Gymnasiastin den Geltungsanspruch ihrer Äußerung sprachlich sehr viel ambivalenter als beispielsweise die Schüler zu Beginn des Unterrichts; entweder haben die Schüler zu Beginn des Rezeptionsprozesses wesentlich deutlicher eine sehr starke Einschränkung ihres Geltungsanspruches einer Äußerung formuliert (Nina), oder aber sie haben den unbedingten Glauben am Geltungsanspruch ihrer zur Sprache gebrachten Beobachtungen ausgedrückt (Lutz).

Cosimas Äußerung ist auch in dem Sinne ambivalent, da sich in der Äußerung sowohl Merkmale von diskursiver Unsicherheit als auch Merkmale argumentativer Abgesichertheit zeigen: Typisch für ungesicherte Ersteindrücke sind, wie gezeigt, u. a. Vagheit, assoziative Vergleiche, Signale von Sprachnot; obwohl Cosima die Plastik ja inzwischen schon aus verschiedenen Ansichten gesehen hat, finden sich in ihrer Äußerung solche Signale: grammatikalisch unsicherer, elliptischer Satzbau, „eher“, „durch diese Zacken“, „ähm“. Die Ausführung von Cosima zeigt andererseits aber auch deutliche Signale, dass sie ihre Beobachtungen und Wertungen als ausdrücklich abgesichert versteht, weil sie diese als tendenziell in den Diskursablauf („dann auch wieder“) der gemeinsamen Gruppengemeinschaft („man“) einbettet; sie beruft sich dadurch auf die Autorität der Gruppe und des bisherigen Diskurses. Auch bezieht Cosima offensichtlich die vorherigen Abbildungen der „Bronzefrau Nr. 6“ als Basis ihrer Aussage ein („wieder“). Dabei bemüht die Schülerin sich sehr um logische Verknüpfungen („Also“, „dann“, „Sondern“, „durch diese“).

Wie positioniert Cosima ihre eigene Person zu der Gruppe (Beziehungsebene, vgl. Schulz von Thun 1981)? Ambivalent betont die Schülerin einerseits ihre besondere Subjektivität in Abgrenzung zur Gruppe („ich finde“); andererseits beruft sie sich auch gewissermaßen auf eine recht abstrakte Gemeinschaft („man“), welche die Schülerin als Autorität in Anspruch nimmt: „da kann man dann auch wieder gar keine Frau erkennen.“ Offensichtlich empört Cosima sich in dieser Äußerung (im Sinne einer Selbstoffenbarung) über den Sachverhalt, dass ihre Erwartungen an eine Darstellung einer Frau bei der „Bronzefrau Nr. 6“ nicht erfüllt sind (als Sachinhalt der Äußerung). Da Cosima sich um viele logische Verknüpfungen bei ihren Formulierungen bemüht und ihre Äußerung mit deiktischen Hinweisen auf die Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“

untermauert („da“, „diese Zacken“), beschwört sie fast schon ihre Zuhörer, ihrer Äußerung im Diskurs positive Beachtung und Gewichtung zu schenken (als Appell). Fazit: Wie reagiert Cosima also auf die ergänzend präsentierte Ansicht der „Bronzefrau Nr. 6“? Die neue Abbildung gibt der Schülerin die Möglichkeit, mit ihrer knappen, aber sehr ambivalenten Äußerung ihre Subjektivität („ich finde“) mit der Autorität der Betrachtergemeinschaft („man“) und des Diskursablaufs („wieder“) zu verknüpfen; in diesem Sinne versucht Cosima mit an dem sozialen Netz zu weben, welches die Betrachtergemeinschaft durch sich gegenseitig ergänzende Kommunikationsfäden zusammenbindet.

5.3.14 Weiterverknüpfung der Betrachtergemeinschaft bei ergänzenden

Bildpräsentationen: Tina

Die nächsten Schüleräußerungen stammen von Tina. Auch sie beginnt mit dem Ausdruck von Unsicherheit und Sprachnot („Ähm“), also in gleicher Weise, wie Cosima ihre Äußerungen beendet hat. Tina greift dann Cosimas „Also ich“-Einleitung auf. Man sieht deutlich, wie die Schüler sich im Verhalten synchronisieren, indem sie sprachliche Elemente der Vorredner aufgreifen. Performativ formt sich im kommunikativen Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“ eine eigene, situative Sprachgemeinschaft, deren Mitglieder momentan mental ähnlich getaktet sind. Zum Beispiel wiederholen sich bei Tinas Äußerungen viele weitere Merkmale von Cosimas Äußerungen:

- Füllwörter bei Formulierungsnöten („Ähm“, „irgendwie“);
- knappe Metaphern, Vergleiche, Umschreibungen, Assoziationen („dieses Tierartige“, „also irgendwie so“);
- deiktische Ausdrücke („das“, „vorne, also in der Mitte dieser“);
- Kurzsätze, Satzabbrüche („[...]“, „also irgendwie so =.“);
- beispielhaft exemplarisches Herausgreifen eines Details oder eines Aspekts aus der visuellen Fülle der Eindrücke („dieses Tierartige halt, auch mit dieser Hand“).

All diese Merkmale sind auch typisch für Äußerungen aus der Unterrichtsphase, als die Schüler zu Beginn der Unterrichtsstunde ihre ersten Eindrücke formuliert haben; gegenüber Cosimas Äußerungen lässt sich hier noch für Tina ergänzen:

- Ellipsen („dass dieses Tierartige halt“);
- Ortsangaben/adverbiale Bestimmungen („vorne“, „in der Mitte“);
- rückversichernde oder bestätigende Äußerungen („Ja, genau.“);
- schnelle Taktung des Sprecherwechsels.

Auch Tina bemüht sich um viele logische Verknüpfungen bei ihren Formulierungen (gehäuftes „also“, „dadurch“). Ebenso wie Cosima untermauert die Schülerin ihre Äußerungen verstärkt mit Hinweisen auf die projizierte Abbildung bzw. auf die Bronzefrau („vorne, also in der Mitte dieser“, „mit dieser Hand“). Solche Ortsangaben und deiktischen Ausdrücke wirken kommunikativ aufwendig und ungelent; die Lehrerin kann dagegen verstärkt visuell und nonverbal argumentieren, indem sie offensichtlich kommunikativ weniger aufwendig mit dem Mauszeiger des Computers direkt auf die Abbildungen zeigen kann:

„Frau Paulidem: Hier?“

Tina: Ja, genau.“

Tina betont etwas stärker als Cosima die Subjektivität ihrer Äußerungen („Also ich erkenn“), besonders da sie keinen Bezug nimmt auf andere Sprecher oder die Betrachtergemeinschaft. Eher schlüpft Tina in die Perspektive der betrachteten „Bronzefrau Nr. 6“: „Dann, dass es dann halt dadurch, dass dieses Tierartige halt, auch mit dieser Hand und danach greift, also irgendwie so.“ Man hat den Eindruck, hier identifiziert sich die Schülerin mit dem Abgebildeten; Tina versteht hier die abgebildete „Bronzefrau Nr. 6“ selbst wie einen belebten Akteur („mit dieser Hand und danach greift“). Das signalisiert sich auch in der Rückmeldung von Frau Paulidem: „Also ganz viel Aktion, ähm, drückt ihr immer aus.“

Hinsichtlich der (Selbst-)Positionierung Tinas zu den anderen Sprechern bzw. der Betrachtergemeinschaft wirken ihre Äußerungen in dieser Phase ambivalent, ähnlich wie bei Cosima: Einerseits markiert Tina einleitend einmal deutlich ihre Subjektivität („Also ich erkenn“), aber ansonsten synchronisiert sie sich sprachlich weitgehend mit der Betrachtergemeinschaft. Auf der Inhalts- bzw. Sachebene benennt die Schülerin das „Tierartige“. Damit schließt sie sich ergänzend an Cosima an („keine Frau“, „Sondern eher durch diese Zacken“). Wie Cosima bemüht sich Tina um logische Verknüpfungen; wie Cosima untermauert Tina ihre Äußerungen mit deiktischen Hinweisen, wie Cosima appelliert Tina also daran, ihren Äußerungen anerkennende Beachtung und Gewichtung zu schenken. Auf der Ebene der Selbstoffenbarung drücken Tinas Äußerungen allerdings, wie oben angedeutet, eine gewisse emotionale Identifikation mit der „Bronzefrau Nr. 6“ aus. Das unterscheidet ihre Äußerungen markant von Cosimas enttäuschem Gefühl.

Wie reagiert also Tina auf die ergänzend präsentierten Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“? Primär signalisiert Tina sprachlich eine Angleichung an die anderen Äußerungen der Betrachtergemeinschaft, auch wenn die Schülerin offensichtlich eher ihre Subjektivität zum Ausdruck bringen wollte („also ich erkenn“); in Abgrenzung zum Gruppendiskurs identifiziert sich Tina tendenziell mit der „Bronzefrau Nr. 6“.

Fazit: Die Kommunikation dieser hier untersuchten Phase der Unterrichtsstunde (UG29.9., Zeilen 149-258) ist durch flott wechselnde Präsentationen unterschiedlicher Abbildungen der „Bronzefrau Nr. 6“ geprägt: Es lassen sich einerseits vergleichbare sprachliche Elemente von Äußerungen wie aus der einleitenden Ersteindrucksphase vom Beginn der Rezeption finden:

- wiederholt Formulierungen der assoziativen Sprachnot mit „irgendwie“ (u. a. in UG29.9., Zeilen 194, 201, 254) bzw. mit „oder so“ (in UG29.9., Zeile 258);
- Eindrücke und Assoziationen nehmen großen Raum ein (Vergleiche, Formulierungen mit „wie“ oder „als“, Spekulationen werden im Konjunktiv angedeutet (u.a. in UG29.9., Zeilen 188, 194, 199, 257).

Gleichzeitig zeigen sich aber auch deutliche Signale, dass die Schüler ihre Äußerungen im Laufe des Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesses immer weniger als private Einzelmeinungen begreifen, sondern ihre Äußerungen als Bestandteile eines sozialen Diskurses auffassen (Anknüpfungen an Vorheriges u.a. in UG29.9., Zeilen 155, 161, 176, 195, 210-211, 238, 252-253). Die verstärkte Verschränkung von Wort- und Bildebene kann man als Signal dafür auffassen, dass die Schüler nun differenzierter wahrnehmen und häufiger oder präziser sprachlich argumentieren (mit Begründungen, u.a. in UG29.9., Zeilen 152, 155, 156, 176, 178, 179, 183, 184, 200, 202, 203, 217, 238, 254).

Die Häufung der Präsentation weiterer Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“ bewirkt also, dass sich die Schüleräußerungen implizit oder explizit verstärkt vernetzen; außerdem intensivieren sich auch die Bezugnahmen zu den Abbildungen. Wie schon angedeutet, Kunstrezeptionssituationen folgen der Entfaltungslogik von Steigerungen. Neue (visuelle) Impulse, etwa in Form von Präsentationen weiterer Abbildungen desselben Kunstwerks, unterstützen und befeuern dabei in der Gruppe weitere Steigerungsstufen der Rezeption und der Kommunikation.

5.4 Rekonstruktion des Interviews mit Tina und Lutz

5.4.1 Erster Materialdurchgang

Im ersten Rekonstruktionsgang durch das gesamte transkribierte Interview mit Tina und Lutz vom 29.9. fällt auf, dass die Lehrerin von Tina und Lutz nie erwähnt wird. Die beiden Schüler antworten merkwürdig genau auf die Impulse des Interviewers, ohne allzu groß abzuschweifen. Ihre Äußerungen haben größtenteils wenig narrativen oder persönlichen Charakter. Tina und besonders Lutz sprechen recht sachlich über ihren Kunstunterricht. Tina wirkt zwar im Vergleich emotionaler, ohne aber wirklich sehr Persönliches zu erzählen.

Für die beiden Schüler sind folgende Themen relevant:

1. Schon in der Eingangssequenz wird deutlich, dass Tina und Lutz zwei verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmodi im Umgang mit Bildern und Kunstwerken favorisieren: Tina ist auf das Andere, Fremde bei einem Kunstwerk und bei den Äußerungen der Mitschüler neugierig. Die verschiedenen Ansichten auf ein Kunstwerk mit entsprechend verschiedenen Schülerwahrnehmungen interessieren sie.
2. Lutz dagegen bevorzugt einen sukzessiv analytischen Umgang mit Kunstwerken.
3. An einer Stelle des Interviews ist eine Art Exkurs markant, vorrangig von Lutz vorgetragen (IS1/29.9., Zeilen 389-439). Offensichtlich berichten die zwei Schüler im Sinne einer ästhetischen Erfahrung vom Erleben eines Warhol-Gemäldes. Das gemeinsame Erinnern an diese Rezeptionssituationen ist hier signifikant.

5.4.2 Am Anfang: die soziale Selbstpositionierung des Interviewers

Nach diesem kurzen Eindruck vom ersten Materialdurchgang wird das Interview mit Tina und Lutz nun im Folgenden sukzessiv näher untersucht. Der Fokus für die Rekonstruktion des Beginns mit den einleitenden Worten des Interviewers lässt sich so kennzeichnen: Welche Rolle gibt sich der Interviewer (bewusst oder unbewusst) im zu untersuchenden Feld?

Der Verlauf der einleitenden Sequenz des Interviewers lässt sich inhaltlich deutlich gliedern: Zu Beginn versucht er sich als Interviewer einen kurzen Moment der Konzentration zu verschaffen; dabei vertröstet er die beiden zu interviewenden Schüler. In einem zweiten Schritt scheint der Interviewer Vertrauen schaffen zu wollen, indem er sich mit der Lehrerin der Schüler solidarisch gleichstellt. In einem dritten Schritt dagegen betont er die Differenzen zu den Schülern: Er positioniert sich selbst in dem Sinne, dass er sprachlich und sozial seine akademische Kompetenz und seinen Sozialstatus demonstriert. Die Formulierung „Doktorarbeit“ könnte dabei als Autoritätssignal verstanden werden. In einem vierten Schritt setzt der Interviewer die Gesprächsregeln und Rollenzuweisungen

der am Interview Beteiligten fest. Am Schluss stellt der Interviewer dann die eigentliche Einleitungsfrage.

„I: Ich muss mal eben, ich sage sofort was. Ich bin genauso ein Kunstlehrer wie Frau Paulidem und ich ähm habe natürlich auch Kunst studiert in Münster, genauso wie die Frau Paulidem. Aber ich schreibe im Moment eine Doktorarbeit über Umgang mit zeitgenössischer Kunst, bzw. über Kunstwerke, was Schüler, ich sage jetzt mal, was wirklich, was wirklich da passiert, wenn sie ein Kunstwerk besprechen. Es gibt da so eine offizielle Ebene, glaube ich, und es gibt noch eine andere Ebene. Ich weiß aber noch nicht, was raus kommt. Mich interessiert einfach, wie man das so erlebt und wir machen jetzt das Gespräch, das wird ungefähr 15 Minuten dauern in drei Teilen. Im ersten Teil erzählt ihr einfach mal so, wie ihr das erlebt habt. Ob das irgendwie was Besonderes war oder ganz normal war. Einfach so den Verlauf der Stunde. Im zweiten Teil werde ich so ein bisschen nachfragen, wenn ich was nicht verstanden habe. Im dritten Teile habe ich vier so Leitfragen, wo ich dann noch mal ein bisschen konkreter Sachen, die mir so wichtig sind, nachfrage. Meistens sind die dann allerdings auch schon fast immer beantwortet. Also, die Frage, wie habt ihr so diese Stunde erlebt?“ (IS1/29.9., Zeilen 1-23)

Das anaphorisch wiederholte „Ich“ des ersten Satzes signalisiert auf der Ebene der Selbstoffenbarung (vgl. Schulz von Thun 1981), dass der Interviewer noch sehr intensiv mit sich selbst beschäftigt ist, nicht mit den Interviewten. „Ich muss mal eben, ich sage sofort was.“ Der Satz drückt (eine sehr körperlich anmutende) Dringlichkeit aus. Der Interviewer fühlt sich zeitlich eingeschränkt und sehr unter Druck („mal eben“, „sofort“). Die Emotionalität drückt sich auch syntaktisch im unvollständig abgebrochenen Satzbau aus; semantisch signalisieren sich die Empfindungen in den vage offenen Formulierungen („was“), die etwas Unausgesprochenes andeuten. Es wirkt, als wolle der Interviewer sagen, er sei unkonzentriert, vielleicht durch technische Schwierigkeiten oder Ähnliches abgelenkt oder aufgehalten; jetzt versucht er sich auf das kommende Interview kurz zu fokussieren. Hinsichtlich der Beziehungsebene und der Ebene des kommunikativen Appells (vgl. Schulz von Thun 1981) klingt die Äußerung wie eine verträöstend aufschiebende Entschuldigung. Das hat paradoxen Charakter: Er kündigt an, bald etwas sagen zu wollen, aber er sagt ja schon im Moment etwas („ich sage sofort was“). Er bittet die Interviewpartner um etwas Geduld.

„Ich bin genauso ein Kunstlehrer wie Frau Paulidem und ich ähm habe natürlich auch Kunst studiert in Münster, genauso wie die Frau Paulidem.“

Wieder wird der Satz mit einem, dem inzwischen dritten „Ich“ eingeleitet. Doch der Interviewer beginnt sich nun den Gesprächspartnern zuzuwenden: Er stellt sich vor, indem er eine Gleichrangigkeit (zweimal „genauso“, „auch“) zu der zweimal erwähnten

Lehrerin der Schüler betont. Der Interviewer signalisiert dadurch, dass er im Grunde eine extrem große Nähe zu den Akteuren hat. Damit gibt er sich einen Platz innerhalb des sozialen Gefüges der Interviewpartner. Hinsichtlich seiner Selbstdarstellung wertet ihn seine Kongruenz mit der Lehrerin auf: Er gehört gewissermaßen dazu; die biografische Nähe des Interviewers zur Lehrerin stiftet auch eine symbolisch enge Beziehung zu deren Schülern. Doch seine Unsicherheit drückt sich in dem „ähm“ aus, welches ihm einen kurzen Moment des Innehaltens zur Überlegung verschafft.

Die Wahl der Verben bleibt in einem recht elementaren Bereich, wobei wenig differenziert, nur benannt, aber nicht erklärt wird: müssen („muss“), „sagen“, sein („bin“), haben („habe“); es geht dem Interviewer hier um existenziell zentrale Aussagen. Das kontrastiert mit der Akzentuierung des Akademischen („studiert in Münster“ (einer konservativen Universitätsstadt) und der Thematisierung von „Kunst“; in den ersten drei Sätzen gibt es insgesamt sechs Formulierungen mit „Kunst“.

„Aber ich schreibe im Moment eine Doktorarbeit über Umgang mit zeitgenössischer Kunst, [...] Mich interessiert einfach, wie man das so erlebt [...].“

Das „Aber“ kündigt nun einen thematischen Bruch an. Während der Interviewer zuvor eher die Nähe zu den Akteuren herausgestellt hat, betont er nun eine gewisse Differenz: Der Schlüsselbegriff lautet hier „Doktorarbeit“. Sprachlich demonstriert der Interviewer mit seiner professionell gewählten Formulierung auf einmal kurz Kompetenz („Umgang mit zeitgenössischer Kunst“). Schnell jedoch kehrt er wieder bewusst mit einer eher einfachen Sprache auf die Schülerebene zurück („ich sage jetzt mal“). Das heißt, er zeigt, dass er auf verschiedenen Sprachebenen agieren kann. In diesem Sinne lässt er hier kurz eine gewisse Kompetenz und Autorität aufblitzen. In der Benennung des Themas der Arbeit gerät der Interviewer kurz unsicher ins Stocken, beim Reden denkt er nach: „was wirklich, was wirklich da passiert“. Die Wiederholung der Worte gibt ihm die Möglichkeit zur Selbstkorrektur, um eventuell vorsichtig eine bessere, für ihn angemessenere Formulierung wählen zu können. Die Formierungsnot signalisiert, dass er etwas im Kopf hat, was er so deutlich nicht sagen möchte; wahrscheinlich leitet ihn eine Angst, die Schüler in ihrem Äußerungsverhalten durch seine eigenen Aussagen zu beeinflussen. Deshalb will er keine hypothesenartigen Aussagen über Schüler formulieren.

Trotzdem macht der Interviewer hinsichtlich seines Themas und seines offensichtlichen Interesses („Umgang mit zeitgenössischer Kunst“) eine deutlich suggestive Gegenüberstellung: „so eine offizielle Ebene, glaube ich, und es gibt noch eine andere Ebene.“ Mit dem relativierenden Einschub („glaube ich“) deutet der Interviewer an, wie er sich seiner subjektiven Einschätzung nach ein vermutbares Ergebnis seiner Untersuchung und des aktuellen Interviews vorstellen könnte. Die Schüler haben nun die Möglichkeit, die (unerklärte) „offizielle Ebene“ bejahend zu bestätigen oder, diese ablehnend, sich mit der „andere[n] Ebene“ zu identifizieren. Letzteres ist natürlich für den Habitus von Schülern eines Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 13 attraktiver. So baut der Interviewer mit dieser Formulierung eine solidarische Nähe zu den Schülern auf: Erst hat er sich in seiner Selbstpositionierung der Lehrerin („offiziell“) angenähert, nun verbrüdet er sich

unterschwellig mit den Schülern und interessiert sich für deren „andere[n]“ Perspektive.

Seinen nächsten Satz beginnt der Interviewer wie schon öfters in der ersten Person Singular: „Ich weiß aber noch nicht, was raus kommt.“ Hinsichtlich seiner Selbstdarstellung nimmt der Interviewer die Betonung seiner Professionalität als Forscher wieder zurück; auch in der Wortwahl zieht er sich auf seine Subjektivität („Ich“) mit verkürzten umgangssprachlichen Formulierungen zurück („was raus kommt“ anstatt „welche Ergebnisse herauskommen“ oder „zu erwarten sind“).

„Mich interessiert einfach, wie man das so erlebt und wir machen jetzt das Gespräch, das wird ungefähr 15 Minuten dauern in drei Teilen.“

Die Wahl der Personalpronomen im Verlauf der Einleitungssequenz des Interviewers ist signifikant: In der elften Zeile könnte man in dieser Hinsicht von einer Wendestelle sprechen. Nachdem der Interviewer (bis zur elften Zeile des Transkripts) achtmal „ich“ gesagt hat, formuliert er nun auf einmal verallgemeinernd mit „man“: Er vermeidet hier die Benennung von konkreten Akteuren, etwa in Form von „Frau Paulidem“ oder „Schüler“; so hatte er diese vorher vorrangig genannt. An diese „Schüler“ anschließend hatte er erst einmal auch mit „sie“ auf diese hingewiesen. Fast im gleichen Atemzug spricht der Interviewer dann von „wir“ (IS1/29.9., elfte Zeile), bildet also grammatikalisch eine Gemeinschaft zwischen Interviewer und Interviewten.

Nach dieser Wendestelle spricht der Interviewer die beiden konkret anwesenden Schüler mit „ihr“ an (IS1/29.9., Zeilen 13, 14). Es lässt sich also grammatikalisch hinsichtlich der Wahl der Personalpronomen im Verlauf der Einleitungssequenz eine langsame Bewegung vom Interviewer-Ich hin zu den beiden angesprochenen Interviewpartnern feststellen. Am Schluss der Sequenz heißt es dann: „Also, die Frage, wie habt ihr so diese Stunde erlebt?“ War der Interviewer zu Beginn seiner Ausführungen noch vorrangig mit sich selbst beschäftigt, zieht er sich hier am Schluss dieser Sequenz immer mehr zurück: Er vermeidet es geradezu, den das Interview eröffnenden Impuls („die Frage“) auf sich selbst zu beziehen, etwa mit dem naheliegenden Personalpronomen „meine“ („Frage“).

Im weiteren Verlauf seiner einleitenden ersten Sequenz, also etwa ab der elften Zeile des Transkripts, gibt der Interviewer nun die Spielregeln vor, die im Anschluss das Gespräch rahmen. Hatte er bis zur elften Zeile seine eigene Rolle stellenweise recht vage umrissen, bemüht er sich nun um starke Strukturen: „Im ersten [...] zweiten [...] dritten Teil“. Er legt deutlich die Rollen der Beteiligten fest. Im Kontrast stehen dazu weiterhin die stellenweise diffusen Formulierungen: „Ob das irgendwie was [...]“.

Ab der elften Zeile streut der Interviewer nun siebenmal marottenhaft das Füllwort „so“ in seine Äußerungen ein. Das hat oft verniedlichenden Charakter, wobei andeutende bzw. zu befürchtende Schwierigkeiten oder Erwartungen heruntergespielt werden: „einfach mal so“, „so ein bisschen“. Solche Unsicherheitsformulierungen schwächen die Autorität des Interviewers etwas ab, obwohl insgesamt hier die klaren Rollenzuweisungen dominant und typisch schulisch wirken.

Im Grunde wird in diesem vierten Teil der Einleitungssequenz (IS1/29.9., ab Zeile 11) die bekannte Form einer Lehrer-Schüler-Interaktion etabliert: Der Interviewer steckt wie ein

Lehrer einen festen Gesprächsrahmen ab, die Interviewten füllen mit ihren Äußerungen die Vorgaben in ihrer vertrauten Schülerrolle.

Erst in seinem letzten Satz formuliert der Interviewer dann wirklich für die Schüler eine Frage (IS1/29.9., Zeilen 22-23). Diese Frage stellt in dem Sinne inhaltlich eine Wiederholung dar, weil der Interviewer ja schon im vierten Teil seiner Einleitung diese Frage ankündigend sie andeutend formuliert hatte (IS1/29.9., Zeilen 13-14); aber erst jetzt am Ende seiner Einleitung erwartet der Interviewer antwortende Äußerungen von den beiden interviewten Schülern.

Fazit: Der Interviewer positioniert sich mit seiner Einleitung selbst in unterschiedlichen Rollen. So betont er etwa im Interview mit Tina und Lutz am 29.9. seine Nähe zum zu untersuchenden Feld, indem er sich als „Kunstlehrer wie Frau Paulidem“ vorstellt. Weiterhin sieht er sich als Akademiker und Wissenschaftler, deren Sprachgebrauch er auch kurz vorführt. Das Feld der Kunst wird zu Beginn zwar nur beiläufig, aber wiederholt angesprochen; somit wird der Kunst eine herausgehobene Rolle für den Interviewer zugewiesen, ohne dass näher auf diese eingegangen würde.

Gleichzeitig zu diesen Signalen von Hochstatus drückt der Interviewer Unsicherheitssignale aus. Doch im Endeffekt definiert der Interviewer die Erwartungen und Regeln für die Kommunikationsstruktur analog zum Schulkontext als relativ typische Lehrer-Schüler-Kommunikation.

Die Rahmung des Interviews bleibt im Kontext von Kunstunterricht: Nach dieser Einleitung werden die Interviewpartner ein vielleicht „authentisch“ zu nennendes Erleben von Kunst außerhalb des sozialen Rahmens von Kunstunterricht kaum thematisieren; wie die Schüler außerhalb von Schule Kunst wahrnehmen, wird kaum herauszubekommen sein. Der Interviewer gestaltet die Situation mit seiner Einleitung so, dass die Schüler in ihrer Schülerrolle bleiben (können), in der sie ja auch als Experten ihres Alltags befragt werden. Da die Rezeption von Kunst in einem schulischen Rahmen im Zentrum dieser Untersuchung steht, ist das aber auch kein Problem.

5.4.3 Tinas Anfang: Vielansichtigkeit ermöglicht intensive Erfahrungen

Tina reagiert auf die oben rekonstruierte Einleitung des Interviewers mit einer Art kurz angebundenen Einverständniserklärung zu den Rahmenbedingungen: „Ja. Okay.“ (IS1/29.9., Zeile 24) Mit ihrer ersten inhaltlichen Äußerung im Interview formuliert Tina dann leitmotivisch ein Vorstellungsmodell von Kunst- bzw. Bildwahrnehmung im Umgang mit Kunstwerken, welches die Hoffnung auf ein überraschendes Erleben ausdrückt; das relativierend eingeschobene „eigentlich“ könnte ein Hinweis auf den bedingten, nur auf den schulischen Rahmen bezogenen Geltungsanspruch ihrer Äußerung sein, etwa im Sinne von „für Schulunterricht war es eigentlich ganz okay“.

„Tina: Ja. Okay. Ich fand die Unterrichtsstunde eigentlich sehr interessant, weil wir halt auch mal eine andere Art von Plastik kennen gelernt haben. Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt, was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben.“ (IS1/29.9., Zeilen 24-30)

Als Leitmotiv dominiert in Tinas Äußerung die Thematisierung der Wahrnehmung des Anderen, Abweichenden, Fremden, also des Differenten; Tinas Schlüsselbegriffe lauten

hier: „mal eine andere Art“, „unheimlich fasziniert“, „von verschiedenen Ansichten“, „auch verschiedene Fantasien“, „anregt“. Das Begriffsfeld adelt Tina stellenweise durch Steigerungsfloskeln („sehr“, „unheimlich“). Ihre Begriffsfindungen für Abweichendes bringt Tina in Opposition zu dem als defizitär erlebten (Unterrichts-)Alltag („bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben“). Mit diesem Hinweis beendet sie ihre erste Äußerung; so verleiht Tina ihren einleitenden Worten um so mehr Gewicht, als Anerkennung der aktuell erlebten Unterrichtsstunde mit der „Bronzefrau Nr. 6“ als einer abweichenden, aber leider nur singulären Situation. Dabei ist der Schülerin ihr Erleben primär visuell präsent („Ansichten“, „zu sehen“).

Tina äußert sich im Modus einer Wertung: „Ich fand [...] sehr interessant“. Zudem erzählt sie nicht konkret vom Erleben der „Bronzefrau Nr. 6“ oder der Verhaltensweisen ihrer Mitschüler; stattdessen untermauert sie argumentativ in abstrahierenden Begriffen ihre einleitende positive Wertung der Unterrichtsstunde („weil“, „halt“ (in der Funktion einer Schlussfolgerung), „also“).

Die Besonderheit der Kunstrezeption dieser Unterrichtsstunde sieht Tina in der Tatsache, dass ein Kunstwerk aus unterschiedlichen Perspektiven gezeigt wurde: Mehrere (fotografisch vermittelte) Blickwinkel auf die „Bronzefrau Nr. 6“ evozieren jeweils voneinander abweichende Vorstellungsbilder („auch verschiedene Fantasien“). Von Beispielen solcher Fantasiebilder erzählt sie allerdings nicht. An dieser Stelle zeigt sich Tinas abstrahierende Äußerungsweise, die tendenziell auch auf einen abstrahierenden Kunstwahrnehmungsmodus schließen lässt: Die Schülerin fasst ihr Erleben der „Bronzefrau Nr. 6“ begrifflich recht abstrakt zusammen, ohne an dieser Stelle nur im Ansatz konkrete Sinneseindrücke oder emotional Erinnerungsdetails einzuflechten. Die Tatsache der durch die Vielansichtigkeit einer Plastik angeregten Vielfalt von Vorstellungswelten beeindruckt Tina, nicht aber die einzelnen Einfälle oder bestimmte, besondere Anmutungen. Zudem ist hervorzuheben, dass sich offensichtlich die Erinnerung der Schülerin primär auf die Plastik von Thomas Schütte fokussiert, während die Mitschüler, die Lehrerin, die ergänzend gezeigten Plastiken oder Anderes nicht thematisiert werden.

Tina relativiert und schwächt ihre erste sehr positive Bewertung der Kunststunde mit einem „eigentlich“ etwas ab; deshalb und weil Tina ja auch gleich in der ersten Äußerung Kritik an ihrem Kunstunterricht artikuliert, kann man davon ausgehen, dass sie mit ihrer Äußerung nicht nur den sozialen Erwartungshaltungen des Interviewers und der Lehrerin entsprechen möchte. Warum Tina ihr positives Werturteil etwas einschränkt, erläutert sie nicht deutlich. Allerdings lässt sich aus der Oppositionsstruktur der Äußerung („mal eine andere Art“ vs. „bisherigen Skulpturen“) schließen, dass die eher konventionellen Anteile des Unterrichts (ihres Kunst-Leistungskurses) gemeint sind.

Was drückt Tinas erster Äußerungsakt im Interview hinsichtlich der Aspekte a) Sachebene, b) Beziehungsebene, c) Selbstoffenbarung und d) Appell (vgl. Schulz von Thun 1981) aus? a) Auf der Sachebene der Äußerung lobt Tina die Unterrichtsstunde und das betrachtete Kunstwerk. b) Auf der Beziehungsebene drückt sich grundsätzlich eine kooperative Einstellung Tinas zum Interviewer aus. Die Oberstufenschülerin äußert allerdings Kritik am gewöhnlichen Kunstunterricht und damit auch an ihrer Lehrerin Frau Paulidem, obwohl der Interviewer zu Beginn seines einleitenden Statements eine gewisse Nähe zu der Kollegin signalisiert hat: „Ich bin genauso ein Kunstlehrer

wie Frau Paulidem und ich ähm habe natürlich auch Kunst studiert in Münster, genauso wie die Frau Paulidem.“ (IS1/29.9., Zeilen 1-4) Vielleicht will Tina dem Interviewer schmeicheln, der die Unterrichtsstunde angeregt hat (vgl. als Kontextwissen die Transkription des Unterrichts vom 29.9., Zeilen 18-21). c) Hinsichtlich der Selbstoffenbarungsebene der Äußerung zeigt die Schülerin erstaunliches Selbstbewusstsein und auch Mut: Sie formuliert Kritik an der eigenen Lehrerin und Kollegin des Interviewers („was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht [...]“). Tina formuliert damit indirekt Sympathie gegenüber dem Interviewer, der mit dem Vorschlag zur Besprechung der „Bronzefrau Nr. 6“ offensichtlich eine im Vergleich andersartige Unterrichtssituation bewirkt hat. Hinsichtlich des Kunstwerks von Thomas Schütte formuliert Tina Begeisterung („fasziniert“). d) In diesem Sinne könnte die Äußerung als Appell an den Interviewer verstanden werden, der Kollegin Frau Paulidem weitere Anregungen für „eine andere Art von Plastik“ zu geben.

Mit Tinas Äußerung signalisiert sich stark, dass sie die Rezeptionssituation als sehr intensiv erlebt hat. Wenn man die „Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung“, wie sie Georg Peez benennt (Peez 2005a, S. 14-15), als mögliche Indikatoren begreift, finden sich sehr viele dieser Merkmale (im Folgenden im Druckbild kursiv):

- Tinas Äußerung signalisiert „*Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken*“ („halt auch mal eine andere Art von Plastik kennen gelernt“).
- Ein „*unmittelbares Erleben der Wahrnehmung*“ deutet sich an: „mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen“.
- Tina zeigt „*Offenheit und Neugier*“: „Ich fand die Unterrichtsstunde eigentlich sehr interessant [...]“.
- Ihre Wortwahl dokumentiert „*[e]motionales Involviertsein*“, „*Genuss der Wahrnehmung selbst*“ und „*Lustempfinden*“ („unheimlich fasziniert zu sehen“).
- Man kann sicher auch „*Überraschung*“, „*Staunen*“, „*Spannung*“ und „*Anregung der Fantasie*“ feststellen („auch verschiedene Fantasien anregt, was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben“).
- Das „*Erleben von Subjektivität*“ ist Tina anzumerken („[a]lso mich“).
- Dabei ist die „*Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem*“ evident: „Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt [...]“.
- Mit dem Wissen um den Ablauf der Unterrichtsstunde (siehe Transkription des Unterrichtsgesprächs und die Teilnehmende Beobachtung jeweils vom 29.9.) signalisiert sich mit den Worten „von verschiedenen Ansichten“ auch ein „*Erleben von Prozesshaftigkeit in der Wahrnehmung*“, da Tina die unterschiedlichen Perspektiven zeitlich nacheinander gesehen hat.
- Tina reflektiert „*über die eigene Wahrnehmung*“, da sie argumentierend ihre persönliche Faszination begründet: „Also“, „weil“.
- „*Reflexion bewirkt die nötige Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zum Abschluss der ästhetischen Erfahrung*“: In Tinas Wahl der Tempusformen wird

deutlich, dass der Moment des Erlebens vorüber ist: „Ich fand [...]“, „mich hat [...] fasziniert“.

- „*Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt*“: „[...] was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben.“
- Mit dieser eben angeführten Formulierung leistet Tina auch ein „*In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten*“.
- Tinas gesamte Äußerung ist zu begreifen als ein „*Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte (kommunikativer Aspekt)*.“

Gleichzeitig schildert Tina die offensichtlich intensive Erfahrung der „Bronzefrau Nr. 6“ im Rahmen ihres Kunstunterrichts sehr distanziert und abgeklärt, als sei sie innerlich wenig ergriffen worden. Eine gewisse distanzierte Haltung könnte durch die Interviewsituation bedingt sein; außerdem ist sie als Schülerin eines Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 13 gewohnt, ihre (ästhetischen) Wahrnehmungserfahrungen zu reflektieren.

Fazit: Verallgemeinert kann man die visuell verblüffende Vielansichtigkeit der „Bronzefrau Nr. 6“ sicher als ein Spezifikum raumplastischer Kunstwerke begreifen; Vielansichtigkeit als Merkmal von Kunstwerken kann Schülern beeindruckende Erfahrungen ermöglichen. Eigentlich ist Vielansichtigkeit von Plastiken primär räumlich erfahrbar und kann nur unmittelbar in Ausstellungssituationen oder bei Kunst im öffentlichen Raum von Schülern erlebt werden. Allerdings kann in schulischen Unterrichtssituationen Vielansichtigkeit als zeitlich sukzessiv präsentierte Abfolge von verschiedenen Abbildungen beeindruckend vermittelt werden. Vielansichtigkeit könnte man – als ein spezifisches Merkmal raumplastischer Werke – als ein besonderes didaktisches Potenzial für Kunstunterricht kultivieren.

Auch viele zweidimensionale Bilder zeichnen sich durch die Gleichzeitigkeit bzw. durch die Darstellung verschiedener Perspektiven aus, etwa kubistische Gemälde oder surrealistische „Kippbilder“ (Dali, Magritte). Aber auch unterschiedliche, sich ergänzende oder sich widersprechende Zugriffsweisen, Aneignungsformen oder Bildumgangsmodi können im metaphorischen Sinne als Vielansichtigkeit verstanden werden, die bei einer gewissen Prägnanz in der Präsentation Schüler beeindrucken können. Allein schon der Wechsel von Detailaufnahmen und Gesamtansicht bei Abbildungen von Kunstwerken könnte Schülern Vielansichtigkeit in der Wahrnehmung demonstrieren. Vielansichtigkeit ist als ein für den Kunstunterricht spezifischer Phänomenbereich zu würdigen.

Vielansichtigkeit als spezifischer Modus von Umgang mit Kunst und Bildern kann als ertragreiches Möglichkeitsfeld für Kunstunterricht begriffen werden.

5.4.4 Kunstwahrnehmung als sukzessiver Prozess: „Schritt für Schritt“

Wie Tina formuliert auch Lutz schon mit seinen ersten Worten im Interview leitmotivisch ein Vorstellungsmodell für die Kunstrezeption; dieses könnte man mit dem Motto „Kunstwahrnehmung und Umgang mit Kunst als sukzessiver Prozess“ zusammenfassen: „Lutz: So Sachen beschreiben oder so drüber reden finde ich eigentlich immer ganz gut, weil halt, ja ich weiß nicht, interessant, wenn man das gerade mit ganzen Kursus bespricht immer so Punkt für Punkt oder Schritt für Schritt, dann

immer näher dran kommt, immer mehr Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat.

I: Ja.

Lutz: Also auch gerade jetzt nicht nur unbedingt bei Objektkunst, so bei anderen, bei () hat man es ja auch oft, dass so die Aussage dann überhaupt erst so Schritt für Schritt halt dann irgendwie verstanden wird. Das ist eigentlich immer ganz interessant, weil das halt immer zu irgendeinem Ergebnis führt.“ (IS1/29.9., Zeilen 31-43)

Lutz betont in seiner Wortwahl primär den sprachlich kommunikativen Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“ („So Sachen beschreiben“, „drüber reden“, „bespricht“, „Aussage“, „so Punkt für Punkt“, „verstanden“). Tina dagegen erinnert sich in der vorangegangenen Äußerung an das Erleben der Kunstunterrichtssituation primär in visuell orientierten Begriffen („Ansichten“, „zu sehen“). Das lässt bei Lutz auf die Bevorzugung eines primär sprachlich begrifflichen Modus im Umgang mit Kunst bzw. Bildern schließen.

Zentrales Leitmotiv bei Lutz ist erstens das Thema der Sukzession im Umgang mit Kunst, also einer zeitlich und quasi-räumlich gestuften Abfolge oder Hintereinanderstaffelung der Wahrnehmung („so Punkt für Punkt“, (zweimal) „Schritt für Schritt“). Das Wahrnehmen in zeitlichen Schrittfolgen deutet sich im wiederholten Gebrauch von temporalen Adverbien an („dann“, „immer“).

Zweitens parallelisiert Lutz leitmotivisch in der Schilderung des Umgangs mit Kunstwerken bzw. mit Bildern in seiner Wortwahl und Metaphorik den zeitlichen Verlauf zusätzlich mit einer entsprechenden räumlichen Annäherung („dann immer näher dran kommt, immer mehr [...] dann sieht“). Die Bildbetrachtung schildert Lutz wie ein sukzessives Herangehen an ein Objekt, etwa wie in einem Ausstellungsraum.

Drittens ist in der Wortstellung und -wahl das geschilderte Vorstellungsmodell von Aneignungs- und Rezeptionsprozessen qualitativ gestuft: Man kann davon ausgehen, dass die Wortstellung die Beziehung des Sprechers zum Dargestellten signalisiert: Was zuerst kommt, ist dem Sprecher am nächsten (vgl. Lakoff/Johnson 2007, S. 150, 154). Die Abfolge der ersten Äußerung von Lutz beginnt mit vier sich hinsichtlich des Abstraktionsgrades steigernden Sprachhandlungen („So Sachen beschreiben“, „drüber reden“, „bespricht“, „Aussage“). Dann geht es wie bei einer Zeichnung grafisch linear weiter („so Punkt für Punkt“). Nun wird es körperlich konkreter („Schritt für Schritt“). Schließlich wirkt es, als würde räumlich ein Ziel eingekreist („näher dran kommt“). Erst am Zielpunkt visualisiert sich die Wahrnehmung („Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat“).

Das ist deshalb bemerkenswert, weil diese Abfolgelogik nicht der Normalitätserwartung des Alltags entspricht: Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozesse müssen also nicht prinzipiell vom Konkreten zum Abstrakten verlaufen oder sich vom visuell oder bildlich Greifbarem zum sprachlich Begrifflichen entwickeln. Die sprachliche Logik der Äußerungen von Lutz repräsentiert dagegen ein Rezeptionsmodell, das eine mögliche, vielleicht sogar verbreitete Wahrnehmungsroutine widerspiegelt: Während des beginnenden Aneignungsprozesses eines wahrgenommenen Bildes, Kunstwerkes oder

irgendeines visuellen Impulses ist für Lutz nicht primär eine visuell orientierte Erstverarbeitung leitend, sondern der sprachliche Diskurs dominiert primär den beginnenden Aneignungsprozess. Metaphorisch gesprochen erblickt Lutz ein wahrgenommenes (Bild- bzw. Kunst-)Objekt erst am Schluss des Aneignungsvorgangs in einem visuellen Modus, vorher wird es sprachlich als Diskurs angeeignet („Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat“).

Auffallend ist, dass die beiden hier untersuchten Äußerungen von Lutz (IS1/29.9., Zeilen 31-36 und Zeilen 38-43) strukturell ähnlich aufgebaut sind: Sie laufen sozusagen am Schluss der Wegstrecke immer auf einen Zielpunkt zu: Die erste Äußerung endet mit „Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat“, die zweite mit „zu irgendeinem Ergebnis führt“. So signalisieren beide Äußerungen, dass für Lutz in seiner Modellbildung von Aneignungsvorgängen am Ende meistens abstrahierende Zusammenfassungen stehen.

Warum ist das Leitmotiv der Sukzession der Bild- bzw. Kunstwahrnehmung und des Umgangs mit Bildern und Kunstwerken bei Lutz überraschend? Tina hat das Erleben unterschiedlicher Blickwinkel auf die „Bronzefrau Nr. 6“ betont; dadurch hat auch sie schon das Prinzip der Sukzession angedeutet. Doch Lutz verschärft die Angelegenheit: Er scheint sich mit seinen Äußerungen nicht nur die aktuell erlebte Rezeptionssituation zu beziehen. Mit dem sechsmaligen Gebrauch des Adverbs „immer“ (IS1/29.9., Zeilen 31 bis 43) suggeriert Lutz sprachlich einen generalisierenden Anspruch seiner Aussagen (vgl. auch Lakoff/Johnson 2007, S. 148). Deshalb signalisiert seine Sprache deutlich, dass Lutz Bilder bzw. Kunst primär sukzessiv, „Schritt für Schritt“, wahrnimmt.

An späterer Stelle des Interviews wird das noch einmal sehr deutlich:

„Also anhand der Fachwörter kann man ja auch ganz einfach die Figur besser, kann man besser so halt Punkt für Punkt quasi im Kopf dann so abarbeiten, was jetzt auffällig ist. Wenn ich die Figur jetzt sehe, dann will ich erstmal nicht wissen, wo ich anfangen soll. Und so kann man halt gucken, ist es konvex, ist es konkav, kommt dies oder kommt das vor. Dann kann man das einfach so, ich arbeite das eigentlich im Kopf immer so ein bisschen ab und dann hat man eigentlich die Figur schon ziemlich genau beschrieben, wenn man das hat und kann dann anfangen mit einer Interpretation oder so.“ (IS1/29.9., Zeilen 253-263)

Das fachsprachliche Methodenrepertoire entlastet Lutz emotional in der Rezeptionssituation; er delegiert den Entscheidungsprozess für den Ablauf seiner Wahrnehmung an ein erlerntes Schema: „[...] will ich erstmal nicht wissen, wo ich anfangen soll. Und so kann man halt gucken, ist es konvex, ist es konkav [...]“. Die erlernten Begriffe erleichtern Lutz die Entscheidung, auf welche Art bzw. an welcher Stelle des Kunstwerks er seinen weiteren Rezeptions- und Aneignungsprozess fortsetzen könnte. Seine ersten Rezeptionsschritte sind sprachlicher Natur: Er prüft, ob das visuell Gegebene mit dem Kategorienraster seines erlernten, spezifischen Fachvokabulars zu fassen ist. Das Beschreiben eines betrachteten Kunstwerks begreift Lutz hier nicht primär als ein

Übersetzen von Gesehenem in Worte auf, sondern als ein kategoriengeleitetes Einordnen der visuellen Impulse unter sprachliche Begriffe; die Abfolge der Verarbeitung des betrachteten Bildes bzw. Kunstwerks folgt dabei dem Sprachrepertoire erlernter Fachbegriffe: „Und so kann man halt gucken, ist es konvex, ist es konkav [...]“.“

Fazit: Häufig wird Bildwahrnehmung als eine Simultanwahrnehmung beschrieben; der Betrachter könne ein Bild sofort mit einem Blick wahrnehmen und überblicken. Dagegen sei Sprach- bzw. Textwahrnehmung primär durch zeitliche Linearität charakterisiert: Man lese einen Text vom Anfang bis zum Schluss, vom ersten Wort bis zum letzten Satz. Man könnte hier anmerken, dass man Zeitungen, Lexika oder Sachbücher ja auch nicht primär linear, sondern meistens nur punktuell, selektiv und sprunghaft rezipiert: Ein fortgeschrittener Leser etwa eines Sachbuches überfliegt Klappentext, Inhalts- und Literaturverzeichnis, durchblättert den Band und sucht Eye-Catcher (Abbildungen, Grafiken, Listen, Zusammenfassungen), liest flüchtig in der Einleitung und vereinzelt in Kapitelanfängen. Erst nach solch einer diskontinuierlichen Überblickslektüre folgt eine vertiefende Phase, die dann auch passagenweise oder insgesamt dem eigentlich linearen Textverlauf folgen kann.

Das Vorstellungsmodell von Rezeptionsabläufen bei Bildern und Kunstobjekten, das sich in den Äußerungen von Lutz ausdrückt, signalisiert nicht ein sofortiges, simultanes Erfassen aller Bildinformationen, sondern deutlich ein Erleben in gestaffelt aufeinander folgenden Stufen. Deshalb könnte man die Strukturähnlichkeiten von Bild- und Sprachwahrnehmung intensiver erforschen, anstatt immer wieder vorrangig nur die Unterschiedlichkeit der beiden Rezeptionsmodi Bildbetrachtung und Schriftlektüre zu wiederholen.

5.4.5 Die Wegmetapher: Bild- und Kunstbetrachtung als Reise

Wie wir gesehen haben, zeigt sich in der Sprache von Lutz nachdrücklich, dass er Bilder und Kunstwerke primär sukzessiv, „Schritt für Schritt“, wie er sagt, betrachtet; was bedeutet diese Metaphorik im weiteren Sinne?

Lakoff/Johnson appellieren dazu, Metaphern nicht nur als sprachliche Ausdrücke zu begreifen, sondern als Denkkonzepte (vgl. Lakoff/Johnson 2007, S. 11). Die Autoren haben „festgestellt, daß die Metapher unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch. [...] Unsere Konzepte strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen [...]. Bei den meisten unkomplizierten Handlungen, die wir tagtäglich ausführen, denken und handeln wir nur mehr oder weniger automatisch nach bestimmten Leitlinien. Wie diese aber beschaffen sind, ist keineswegs offenkundig. Eine Möglichkeit, diese Leitlinien herauszuarbeiten, besteht darin, daß man die Sprache auf diesen Aspekt hin untersucht. [...] Wir haben vor allem aufgrund linguistischer Evidenz festgestellt, daß der größte Teil unseres alltäglich wirksamen Konzeptsystems im Kern metaphorisch angelegt ist.“ (Lakoff/Johnson 2007, S. 11-12)

In diesem Sinne soll im Folgenden die oben beschriebene Metaphorik des Stationen-Prinzips, also die Vorstellung von Lutz, Bildwahrnehmung und der Umgang mit Kunst sei als in Schritsstufen gestaffelt zu begreifen, untersucht werden. Das hier zu durchleuchtende Stationen-Prinzip wiederholt sich als ein Leitmotiv im gesamten Interview mit Lutz.

Einmal spricht Lutz etwa davon, dass man mit Fachbegriffen Wahrgenommenes besser einordnen könne: „Also anhand der Fachwörter kann man ja [...] so halt Punkt für Punkt quasi im Kopf dann so abarbeiten“

(IS1/29.9., Zeilen 253-255). An anderer Stelle beschreibt Lutz die Wahrnehmung der „Bronzefrau Nr. 6“ im Kontext der Gruppe, wobei die Schrittfolge-Logik meistens durch Adverbien („dann“) signalisiert wird; am Schluss steht eine begriffliche

Zusammenfassung als Zielpunkt („Bedeutung“): „Also am Anfang kam es mir halt einfach vor [...]. Dann, als dann dieses [...] gesagt wurde von irgendwem hat man das halt auch gesehen und dann sieht man auch so, ja okay, die sinkt so in den Sockel rein, was hat das jetzt für eine Bedeutung und so.“

(IS1/29.9., Zeilen 305-311) Ganz ähnlich heißt es später, „dass man die Gedanken von den anderen dann vielleicht aufnimmt und weiterführt und dadurch dann wieder eigene Sachen sieht. Und dass man dann Schritt für Schritt halt so zu einem Gesamtbild kommt, was halt vom ganzen Kurs her zusammen erarbeitet wird.“ (IS1/29.9., Zeilen 343-347)

Hinter all den hier angeführten Stellen des Interviews mit Lutz verbirgt sich seine Vorstellung von Bild- und Kunstbetrachtung als Wegstrecke oder Reise. Was heißt das? Welche Strukturähnlichkeiten verbinden Bild- bzw. Kunstbetrachtungen mit Reisen? Gemeinsam ist ihnen die gestufte Struktur (Stationen-Prinzip) eines zeitlichen Ablaufs, etwa mit den Abschnitten Anfang, Mitte und Ende. Reale oder gedankliche Ortsveränderungen verbinden Reisen mit Bild- bzw. Kunstbetrachtungen. Gemeinsam ist das Strukturmerkmal der Linearität: Eine Fläche bzw. der Raum, also ein topografischer Teil der Erdoberfläche oder eine Bildfläche, wird vom Reisenden bzw. Betrachter in Punkte, Linien und Bewegungen übersetzt, also in Reisewege bzw. Blick- und Wahrnehmungswege durch Zeit und Raum. Dabei spielt die Dialektik von Nähe und Ferne eine Rolle, von Bekanntem und Unbekanntem. Ohne ein Zuhause gibt es keine Reise, ohne Heimat und Herkunft gibt es kein Erleben von kultureller Identität bei der Wahrnehmung von Kultur. Der Reisende bzw. Bild- (oder Kunst-)Betrachter trifft mit Verhaltensweisen, Haltungen, Motivationen, Neigungen, Interessen, Bedürfnissen oder Absichten auf eine mal weniger, mal sehr stark vorstrukturierte Umgebung (Orte, Länder bzw. Bilder oder Kunstwerke). Reiseunternehmen sind auch immer Reisen ins Innere des Reisenden; mit den äußeren (Reise- oder Augen-)Bewegungen korrespondieren innere Bewegungen, also Gefühle, Wertungen, Erfahrungen usw. Eine Reise wie etwa eine Hochzeitsreise oder eine Betrachtung von Kunstwerken können als Initiationsriten etwa für einen neuen Lebensabschnitt dienen. Reiseführer oder Kunstführer können in Form von Personen oder Texten die Reise oder Bild- bzw. Kunstbetrachtung begleiten. Und paradoxerweise sind Reisen und Rezeptionsvorgänge noch nicht vorbei, wenn man wieder zu Hause ist oder das Museum verlassen hat: Auf der Reise oder in der Ausstellung werden vielleicht die primären Eindrücke gesammelt, in nachlaufenden Aufarbeitungsprozessen gerinnen diese aber vielleicht erst zu prägenden Erfahrungen: etwa durch das Erzählen und das Berichten, das Nachlesen, durch das Einordnen der Eindrücke, das Aufschreiben, Dokumentieren, Vergleichen usw. Auch Vorbereitungsphasen können als Teil von Reisen oder Bild- bzw. Kunstbetrachtungen erlebt werden.

Was bei Reisen die gewählten Verkehrsmittel und Übernachtungsformen sind, sind bei der Rezeption von Bildern oder Kunstwerken die verschiedenen Medien oder Genres: Eine

Reise oder ein Rezeptionsprozess kann auf einzelne Orte (etwa Paris) oder Objekte (etwa die „Bronzefrau Nr. 6“) bezogen sein; aber es kann auch der Wechsel von Verkehrsmitteln und/oder Orten (etwa ohne Auto entlang der Küste Portugals) bzw. der Wechsel von Medien und/oder der Menge betrachteter Objekte (etwa bei einem Gang durch ein Museum) charakteristisch sein.

Die Wahl der Reiseform bzw. der Verkehrsmittel prägt die Wahrnehmung der besuchten Landschaft; ganz ähnlich betont die Auswahl verschiedener (Vermittlungs-)Medien in der Betrachtung auch unterschiedliche Gesichtspunkte in der Wahrnehmung eines Bildes oder Kunstwerks. Lutz weist im Interview sehr deutlich auf diesen Aspekt der Betrachter- und Medienabhängigkeit der Wahrnehmung hin:

„Man selbst sieht ja sogar andere Sachen, wenn man erstmal eine andere Ansicht hat dann. Also ich denke, wenn wir jetzt die Figur jetzt im Museum sehen würde und würde selber noch mal rumgehen, dann hätte man wieder eine ganz andere Interpretation, als wenn man immer nur die Bilder sieht.“

(IS1/29.9., Zeilen 297-302)

Die verschiedenen Reisegenres sind bestimmt von unterschiedlichen Zielen der Akteure, so wie etwa auch verschiedene Bild- bzw. Kunstbetrachter unterschiedliche Herangehensweisen an Bilder und Kunstwerke haben: Bei Pilgerfahrten und Missionsreisen bzw. religiösen Bildern stehen religiöse Erbauung bzw. Bekehrung im Zentrum. Entdeckungs-, Forschungs- oder Abenteuerreisen sollen wie häufig Kunstwerke auch helfen (spektakulär) Neues zu sehen. Reisen oder der Konsum von Kunstevents können zur Flucht etwa aus einer als einengend erlebten Alltagsrealität dienen.

Erholungsreisen, Kur-Aufenthalte oder Bilder bzw. Kunstwerke können bei der körperlichen oder mentalen Erholung helfen. Bei Pauschal- und All-Inclusive-Reisen will man zwar woanders sein, aber nicht wirklich von der Fremde irritiert werden, was Ähnlichkeit mit der Rolle von (oft mit Exotik kokettierenden) Kitschbildern hat.

Familienreisen oder der familiäre Sonntagsgang ins Museum dienen der Festigung der elementarsten sozialen Einheit. Auch bei Gruppenreisen oder der Bild- bzw.

Kunstbetrachtung in der Gruppe sind oft primär die soziale Kontaktaufnahme oder die Selbstvergewisserung in der Gruppe zentral, dagegen sind häufig der konkret besuchte Ort oder das betrachtete Bild bzw. Kunstwerk relativ austauschbar. Bei Geschäftsreisen stehen Wirtschaftlichkeit und Effizienz im Vordergrund, vielleicht ähnlich wie bei wissenschaftlichen Bild- oder Kunstuntersuchungen oder anderen fachspezifischen Verwendungszwecken von Bildern oder Kunstwerken. Bildungsreisen dienen der Persönlichkeitsbildung, ähnlich wie häufig auch die Beschäftigung mit Kunst. Reisen und Bild- bzw. Kunstbetrachtungen können Charakterzüge von Zeitreisen entwickeln, wenn die Erfahrung einer historischen Differenz zwischen Jetztzeit und Vergangenheit bedeutsam wird, etwa durch den Anblick alter Architektur. Für manche Menschen verbindet ein existenzielles Moment Reisen und Kunsterleben; so spricht man etwa oft von der „letzten“ Reise des Menschen, der Fahrt ins Reich der Toten, und Museen werden oft wie reizvoll angestaubte Kulturfriedhöfe erlebt, die den Besuchenden ihre kulturellen Wurzeln vermitteln.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Sowohl Reisen als auch Bild- bzw.

Kunstbetrachtungen können

- psychisch motiviert sein (Entlastung, Unterhaltung, Freude, Suche nach Spannung oder Harmonie, Selbstfindung usw.),
- kulturell veranlasst sein (Bildung) und/oder

- sozial begründet sein (Geselligkeit, Kommunikation, Absicherung oder Ausbau des sozialen Status oder der Beziehungen).

5.4.6 Der Umgang mit Kunst als Reise: Die Wegmetapher bei Lutz und Tina

Eine spezifische Reise- oder Wegmetaphorik für die Schilderung einer Bild- bzw. Kunstrezeptionssituation zu gebrauchen bedeutet also, dass die Äußerung inhaltlich ein bestimmtes Feld absteckt; Reise- oder Wegmetaphern können also Gebiete, deren Ausdehnung, Ausformung oder deren Qualitäten andeuten (vgl. Lakoff/Johnson 2007, S. 117-118). Nun, welche Reise- bzw. Rezeptionsform hat Lutz bevorzugt mit seinen beiden ersten Äußerungen im Blick? Bei ihm spielt erstens das Modell der kommunikativen Gruppenreise bzw. des Gruppenerlebnisses eine große Rolle („wenn man das gerade mit ganzen Kursus bespricht“); das eigentlich Interessante der Rezeptionssituation sind für ihn die sozialen Kontakte in der Gruppe. Zweitens signalisiert sich in den Worten von Lutz die Vorstellung einer Entdeckungsreise oder Schatzsuche („dann immer näher dran kommt, immer mehr Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat“). Aber am Ende der Rezeptionsreise muss etwas als Ertrag „herauskommen“, was man wie ein Reiseandenken als Ausbeute mitnehmen kann („interessant, weil das halt immer zu irgendeinem Ergebnis führt“). In dieser Formulierung ist weniger die Lehrerin als Kunstvermittlerin leitend, sondern das betrachtete Objekt selbst „führt“ die Betrachter induktiv zu einem Ertrag oder Nutzen („zu irgendeinem Ergebnis“). Für Lutz scheint also sicherlich ein Reiseziel wichtig zu sein; dieses muss aber nicht unbedingt ein bestimmter Ort als Ziel sein, sondern die Reise soll überhaupt zielgerichtet und ergebnisorientiert sein.

Trotzdem versteht Lutz die Rezeptionsreise als ergebnisoffen, er erwartet kein bestimmtes Resultat („irgendeinem“). Das macht die Rezeptionssituation zu einer Entdeckungsreise. Nicht nur die Ausbeute, auch die Objekte der Betrachtung scheinen für Lutz im Gegensatz zu Tina relativ austauschbar zu sein; auf die „Bronzefrau Nr. 6“ etwa geht er in seinen ersten beiden Äußerungen nicht weiter ein.

Welche Fortbewegungsart wählt Lutz in der sprachlichen Darstellung seiner Rezeptionsreise? Wie Tina äußert sich Lutz im Modus einer Wertung („finde ich eigentlich immer ganz gut, weil“). Er beschreibt also nicht nur die erlebte Situation; um seine Wertung argumentativ zu untermauern, muss er auch Bewertungskriterien anführen bzw. eine Vorstellung einer gelungenen Rezeptionssituation vermitteln: Mit seinen Äußerungen wird deutlich, dass Lutz gern eine Wanderung unternimmt („Schritt für Schritt“). Er genießt dabei die Langsamkeit („so Punkt für Punkt“). Jeder Teilabschnitt spielt für ihn eine wichtige Rolle, wobei der Prozess der Bewegung fast wichtiger als das Ziel zu sein scheint. Lutz findet es gut, dass die Reisebewegung sukzessiv erfolgt. Der Gymnasiast betont also das Prozessuale in der Betrachtungssituation der Gruppe. In diesem Sinne hat seine Vorstellung einer Rezeptionsreise etwas von einer Reise einer Jugendgruppe, etwa einer Pfadfinderfahrt oder der Jugendfahrt eines Sportvereins (Trainingslager, Wanderung); bei solchen pädagogisch orientierten Gruppenreisen steht die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten der Individuen im Fokus: Fähigkeiten entwickeln sich hier im sozialen Austausch im Gruppenprozess.

Tina dagegen erwartet von einer Rezeptionsreise etwas exotisch Fremdes, was sie aus ihrem äußeren Alltag in eine innere Vorstellungswelt transportiert: „Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt [...]“. (IS1/29.9., Zeilen 26-29) Die Rezeptionsreise zur „Bronzefrau Nr. 6“ hat Tina also primär als eine Individualreise, als innere Bildungs- oder Abenteuerreise erlebt.

Fazit: Metaphern und die darin gebundenen Vorstellungen können eröffnend (oder auch verstellend) wirken (vgl. Kurz 2004, S. 23); Metaphern können handlungsorientierend sein und neue Wirklichkeiten schaffen: In diesem Sinne sensibilisiert die Metaphorik von der „Rezeptionsreise“ für die Gemeinsamkeiten des Erlebens von Reisen und Bild- bzw. Kunstrezeptionssituationen. Welche kunstpädagogischen Konsequenzen ergeben sich nun aus der Redeweise von der „Bild- bzw. Kunstbetrachtung als Reise“?

Erstens kann sich der Kunstvermittler fragen, welche Reise- bzw. Wahrnehmungs- und Vermittlungsform das jeweils zu betrachtende Bild oder Kunstwerk mit seiner jeweils spezifischen sachstrukturellen Entfaltungslogik nahelegt. Frau Paulidem etwa hat bei der „Bronzefrau Nr. 6“ die Vielansichtigkeit, also die unterschiedlichen Ansichten, als Reisestationen bzw. als Vermittlungsmodus für ihren Unterricht fruchtbar gemacht. Zweitens kann sich der Kunstvermittler fragen, welche Reise- bzw. Rezeptionsformen zu einer (Schüler-)Gruppe passen könnten, welchen Rezeptionsmodus die Gruppe bevorzugen könnte, um somit ein geeignetes Kunstwerk für die Betrachtung auswählen zu können. Wenn eine Gruppe etwa mit der Reiseform der Schatzsuche zu begeistern ist, sollte das präsentierte Bild oder Kunstwerk natürlich auch entsprechende Kostbarkeiten zur Entdeckung zu bieten haben.

5.4.7 Zwei Diskursformen: Fachsprachlichkeit (vs. Anknüpfung an Persönliches)

An folgender Stelle des Interviews thematisiert Lutz zum ersten Mal sehr deutlich die spezielle, vorrangige sprachliche Diskursform in seinem Kunst-Leistungskurs als einen spezifischen Aneignungsmodus der Werkbetrachtung. Tina greift dann dieses neue Thema in dem Sinne auf, dass sie dem ihre eher persönliche Form des Umgangs mit Kunst gegenüberstellt:

„I: Wenn ihr jetzt zu Hause seid mit der Freundin oder so was, erzähl mir jetzt von dieser Stunde, was würdet ihr noch so sagen?

[...]

Lutz: Ja, aber auch ganz lustig ist es, wenn man halt, wir sollen ja immer versuchen so viel Fachkunde wie möglich einzubringen auf den Tischen. Ich meine es funktioniert ja auch eigentlich, was relativ gut, wenn man sich so ein bisschen damit eingearbeitet hat. Nur, irgendwann kommt man sich dann auch ein bisschen komisch vor, wenn dann alle nur noch so Fachbegriffe reden, kommt man sich irgendwie vor, gar nicht mehr normal mit anderen reden würde, weil immer nur alle so von irgendwelchen Fachleuten reden, da kommt man sich manchmal schon ein bisschen seltsam vor. Das ist mir heute mal wieder so ein bisschen aufgefallen. Aber, ist ja auch irgendwie lustig. Also es macht schon Spaß.

Tina: Ja, ich würde vielleicht noch erzählen, was ich halt dabei fühle, wenn ich so eine Figur sehe oder halt empfinde oder womit die zusätzlich noch verbinde. Manchmal ist es halt auch so, wenn man Figuren sieht oder Skulpturen oder Bilder, dass man die mit Situationen, die man selber schon erlebt hat, verbindet oder halt sich vorstellen kann, was es mal so sein wird.“ (IS1/29.9., Zeilen 98-131)

Lutz konfrontiert in seiner Äußerung leicht erheitert den betont fachlichen bzw. fachsprachlichen Umgang mit Kunstwerken mit Alltagssituationen. Einerseits spricht er hier wieder primär im argumentativen Darstellungsmodus, was im Gebrauch von Konjunktionen deutlich wird (zweimal „aber“, dreimal „wenn“, „dann“, „weil“, „da“, „also“). Gleichzeitig gebraucht Lutz aber in diesem Kontext für ihn eher untypische Wörter wie (zweimal) „lustig“, „komisch“, „seltsam“ oder „irgendwie Spaß“. Er stellt einer eher emotionalen Alltagswelt („normal“) die Welt eines Spezialgebietes gegenüber („Fachkunde“, „Fachbegriffe“, „Fachleuten“); diese beiden Welten grenzt Lutz primär durch den jeweiligen Sprachgebrauch voneinander ab. Die Fachsprache der Bild- bzw. Kunstanalyse, um die es Lutz geht, versteht er als eine gesellschaftlich erwünschte Norm; Normativität signalisiert Lutz sprachlich im Gebrauch eines verräterischen Modalverbs: „wir sollen ja immer versuchen“. Lutz bringt seine persönliche Meinung (erste Person Singular) in Opposition zu der etwas maschinenhaft charakterisierten öffentlichen Norm (dritte Person Singular Neutrum): „Ich meine es funktioniert“. Seine Aussagen generalisiert Lutz weitgehend („immer nur alle“, „heute mal wieder“), wobei er allerdings vorsichtig kleine Einschränkungen macht („eigentlich“, „ein bisschen“). Aber Lutz wertet deutlich seine aktuelle Beobachtung als exemplarisch für viele weitere Situationen seines Erlebens des Kunstunterrichts („heute mal wieder [...] aufgefallen“).

Lutz betont abschließend, dass ihm das Sprechen in einer in sich geschlossenen Fachwelt Freude bereite. Eine Kritik daran, dass der Umgang mit Bildern bzw. Werken in seinem Kunst-Leistungskurs primär als ein domänenspezifischer Diskurs ohne Anknüpfung an persönliche Lebens- und Erfahrungswelten geführt wird, kann man seinen Worten nicht entnehmen. Lutz identifiziert sich mit dieser Art des Umgangs mit Kunstwerken, auch wenn er sich in Form von Humor davon distanziert: „Also es macht schon Spaß.“

Sein Humor signalisiert den Grad der Verinnerlichung seiner betont sachlich-argumentativen Art und Weise des Umgangs mit Bildern bzw. Kunstwerken: Dieser Aneignungsmodus ist so weit gefestigt, dass Lutz darüber mit Humor (als einer spezifischen sprachlichen Darstellungs- und Stilform) reflektieren kann.

5.4.8 Zwei Diskursformen: Anknüpfung an Persönliches (vs. Fachsprachlichkeit)

Lutz thematisiert also, wie ausgeführt, die sozial erwünschte fachlich orientierte Sprachebene des Kunstunterrichts in Gegenüberstellung zur Alltagswelt; Tinas Anliegen ist es dagegen, die Kunstbetrachtung (in der Schule) auch in der Dimension einer eher privat-persönlich orientierten Erfahrung hervorzuheben. Damit geht sie spezifischer auf die Fragestellung des Interviewers ein als Lutz, der diese im Grunde nur ignorieren kann:

Ihm ist es gar nicht möglich, im Freundes- oder Bekanntenkreis von seinen Erfahrungen mit Kunst im Unterricht zu berichten; denn er erlebt Betrachtungssituationen von Kunst spezifisch fachlich, als Erfahrungen „von irgendwelchen Fachleuten“, zu denen er sich zählt.

Gegenüber Lutz ergänzt Tina Aspekte wie Emotionalität, Anknüpfung an persönliche Erfahrungen aus der (privaten) Lebenswelt, Fantasie und Einbildungskraft. Tinas Schlüsselformulierungen lauten etwa „erzählen“, „fühle[n]“, „sehe[n]“, „empfinde[n]“, „verbinde[n]“, „Situationen, die man selber schon erlebt hat“ und „sich vorstellen“. In der Wortwahl signalisiert sich, dass Tina Kunstbetrachtungssituationen wesentlich ganzheitlicher begreift als Lutz, also in großer Gegensätzlichkeit zum primär fachsprachlichen Diskurs als Aneignungsmodus im Umgang mit Kunst.

Während Lutz seine Äußerung eher konfrontativ einleitet („Ja, aber“), vertuscht Tina mit dem Beginn ihrer Äußerung geradezu ihre Gegenposition: „Ja, ich würde vielleicht noch erzählen [...]“. Tina knüpft deutlich an die Äußerungen von Lutz und des Interviewers an, denn sie greift sowohl die einleitende Wortwahl von Lutz („Ja“) als auch Formulierungen der Frage des Interviewers auf („würde“, „erzählen“). Sie etikettiert ihre Äußerung als Ergänzung zu der Aussage von Lutz („noch erzählen“), nicht als Gegenmodell im Umgang mit Kunst, was ihre Äußerung eigentlich darstellt. Den Geltungsanspruch ihrer Äußerung spielt Tina mit dem Konjunktivgebrauch herunter, während Lutz an vergleichbarer Stelle im Indikativ formuliert („lustig ist“). Da Tina im Konjunktiv II, also im Konjunktiv Irrealis formuliert, klingt es so, als würde Tina eigentlich privat nicht von dem Erleben von Kunstbetrachtungen im Unterricht erzählen; wenn man Tinas Moduswahl ernst nimmt, erlebt sie Kunstunterricht als etwas so Abgehobenes, dass dieser keine Rolle in ihrem außerschulischen Leben zu spielen scheint. Trotzdem ist ihr der Aspekt des eher emotionalen Umgangs mit Kunst wichtig; denn sie nutzt die Interviewsituation, diesen Bereich der Wahrnehmung von Kunst in offensichtlicher Opposition zum „offiziellen“ Kunstunterrichtsdiskurs zu artikulieren. Dabei spielt sicher eine Rolle, dass Tina in der Nachfrage des Interviewers spürt, dass ihn ein privat-emotionaler Modus des Umgangs mit Bildern bzw. Kunstwerken interessiert.

Fazit: Die Äußerungen von Lutz und Tina machen die oft verdeckte oder vertuschte Gleichzeitigkeit verschiedener Diskursformen der Kunstbetrachtung in einer Gruppe deutlich, hier etwa eines fachlichen und eines emotional-persönlichen Umgangs mit Kunst. Da stellt sich natürlich die Frage: Stehen die beiden skizzierten Diskursformen in ihrer Gleichzeitigkeit im Erleben der Schüler primär im Konflikt zueinander oder nicht? Steigern oder hemmen sich die beiden Modi im Umgang mit Bildern bzw. Kunst gegenseitig im Verhältnis zueinander? Weiterhin ergibt sich die Frage, ob man die Opposition von der durch Lutz verfochtenen, eher fachlichen Umgangsweise mit Bildern und Kunst und der von Tina vertretenen, eher emotional persönlichen Umgangsweise als tendenziell männlich bzw. weiblich charakterisieren könnte. In der hier untersuchten Interviewsituation ist der fachliche Diskurs als Aneignungsmodus eindeutig leitend, überlegen und dominant gegenüber persönlich-emotionalen Umgangsformen mit Kunst.

5.4.9 Bild- und Kunstaneignung in einer sprachlich exklusiv verfeinerten Salonkultur als Verknüpfungsprozess mit kulturellen Erfahrungen

Die Gegenüberstellung von Fachsprachlichkeit als primärem Modus im Umgang mit Bildern und Kunstwerken (Lutz) und einer emotionalen Anbindung des Betrachteten an persönliche Erfahrungen des Betrachters (Tina) wiederholt sich später im Interview noch öfters.

„Tina: Und dann habe ich das manchmal, dass ich das mit ein paar Sachen aus meinem Leben verbinde.

I: Hmhmm.

Lutz: Ich finde, dass man, indem wir das Beispiel nannten bei dem Gestürzten von Lehmbruck, dass halt irgendwie an so eine Filmszene oder irgendwie erinnert.“ (IS1/29.9., Zeilen 161-167)

„Lutz: Ja gut, das ist ja dann schon wieder ein bisschen, geht dann schon so ein bisschen ins Fantasy-Mäßige. Das ist ja sehr abstrakt die Figur.

Tina: Ja, Schützte, weiß ich nicht, würde mich mehr so an Träume erinnern, die ich als Kind gehabt habe.“ (IS1/29.9., Zeilen 175-179)

Wie schon angedeutet, bilden für Tina Lebenserfahrungen eine Ressource für ihre persönliche Aneignung von Kunstwerken. Für Lutz dagegen ist die Kunstwahrnehmung etwas, was rein im kulturellen Bereich und seinen Akteuren bleibt. Medienerfahrungen, Filmszenen, Kunstrichtungen bilden seine persönliche Ressource, die ihm helfen, sich ein Kunstwerk anzueignen: L’art pour l’art, Kultur ist für ihn nur durch Kultur mit ihren eigenen, spezifischen Regeln und Maßstäben zu verstehen. Als Betrachter von Kunstwerken versteht er sich allein als kulturell geprägter Fachmann, nicht als Mensch mit Erfahrungen, die er als spezifisch persönliche einschätzen würde; an einer Stelle des Interviews sagt Lutz etwa:

„[...] wenn ich jetzt da sitzen würde und kein Kunst hätte in der Schule oder so, dann würde ich kein Wort verstehen, was geredet wird. [...] Weil man dann echt halt schon in diesem internen Bereich, wo die Leute halt wissen, worum es geht oder die das Fachvokabular selber können, die dann die Sachen beschreiben können.“ (IS1/29.9., Zeilen 216-223)

Die Abgrenzung und Besonderheit „in diesem internen Bereich“ kritisiert Lutz nicht; im Gegenteil, er findet die verfeinerte Salonkultur einer exklusiv von der Alltagsnormalität abgegrenzten Gemeinschaft offensichtlich erstrebenswert (vgl. auch IS1/29.9., Zeilen 111-123). Etwas später formuliert der Schüler:

„Wenn man so gesellschaftlich, also wie ich eben das Beispiel gesagt habe, wenn man jetzt mit einer Freundin oder einem Freund darüber redet, dann könnte ich denen das ja gar nicht so wiedergeben, wie ich das im Unterricht kann mit den Leuten, die halt auch wissen, wovon ich rede, weil die ja die Sache kennen oder so.“ (IS1/29.9., Zeilen 234-239)

Tina äußert sich nicht kritisch zu solchen Aussagen, entweder weil sie Lutz zustimmt oder weil sie keinen Konflikt anzetteln will.

Zusammenfassend gesagt kann das Vermögen zur Teilhabe an einem betont fachlichen Diskurs Stolz über die Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlich exklusiven Kreis

vermitteln; das drückt sich darin aus, dass Lutz einen Rezeptionsmodus bevorzugt, bei dem sich die Akteure Bilder und Kunstwerke vorrangig durch die Verknüpfung mit kulturellen Erfahrungen, nicht so sehr mit Lebenserfahrungen, aneignen.

5.4.10 Vorteile der Fachsprachlichkeit als Modus des Umgangs mit Kunst

Die Aussagen von Lutz vermitteln immer wieder, dass er denkt, dass der Gebrauch einer Fachsprache als vorrangiger Aneignungsmodus im Umgang mit Bildern und Kunst anderen Rezeptionsformen überlegen sei. Auch Tina zweifelt im Interview nicht offensiv an dieser Annahme; sie sagt etwa in Anknüpfung an Aussagen von Lutz: „Man kann sich damit [mit der Fachsprache, J.G.] gezielter ausdrücken, denke ich. Also besser beschreiben, worum es halt im Unterricht ginge, als wenn man versucht das irgendwie zu umschreiben.“ (IS1/29.9., Zeilen 241-244)

Lutz hat die Thematik der Fachsprachlichkeit ohne direkten Anstoß des Interviewers angeschnitten (ab IS1/29.9., Zeile 111). Die Darstellung der Vorteile einer fachlichen Diskursform im Umgang mit Kunst und Bildern wiederholt sich im Mittelteil des Interviews leitmotivisch; das könnte im intensiven Insistieren des Interviewers hinsichtlich dieser Thematik begründet sein (siehe die langen Äußerungsketten von IS1/29.9., Zeilen 192 bis 225, dann noch einmal von 233 bis 268).

Lutz gebraucht im Mittelteil des Interviews folgende Formulierungen der Fachsprache aus dem Wortfeld der Bild- bzw. Kunstbetrachtung: „so viel Fachkunde wie möglich einzubringen“ (IS1/29.9., Zeilen 112-113), „es funktioniert“ (IS1/29.9., Zeile 113), „Fachbegriffe“ (IS1/29.9., Zeile 117), „Fachleuten“ (IS1/29.9., Zeile 120), „fachspezifisches Vokabular“ (IS1/29.9., Zeilen 197-198), „richtige Vokabelliste“ (IS1/29.9., Zeile 200), „Fachvokabular“ (IS1/29.9., Zeilen 201, 214, 222), „die Begriffe sich so ein bisschen aneignet“ (IS1/29.9., Zeilen 202-203), „an einem Fachbegriff packen“ (IS1/29.9., Zeilen 206-207), „beschreiben“ (IS1/29.9., Zeilen 214, 223, 225), „einfach viel genauer auf den Punkt bringen“ (IS1/29.9., Zeilen 248-249), „Fachwörter“ (IS1/29.9., Zeile 253) und „anfangen mit einer Interpretation“ (IS1/29.9., Zeile 263).

Dagegen finden sich aber bei Lutz kaum Beispiele mit spezifischen Fachworten des Kunstunterrichts, die etwa formale Gestaltungsmittel benennen („Konvexfigur“ (IS1/29.9., Zeile 210), „konvex“, „konkav“ (jeweils IS1/29.9., Zeile 258)); das ist typisch für seinen sprachlich abstrahierenden Darstellungsmodus. Trotzdem fällt dieses Missverhältnis auf; hier drückt sich ein sehr hoher intellektueller Anspruch aus, der sich im Interview (im Gegensatz zum Unterrichtsgespräch (siehe Transkription des Unterrichtsgesprächs vom 29.9.)) kaum im Gebrauch entsprechender Fachvokabeln konkretisiert.

Im Verlauf des Mittelteils des Interviews ist eine gewisse Steigerung in der Thematisierung der Fachsprache erkennbar: Lutz beginnt etwas holperig mit den hölzernen wirkenden Formulierungen „Fachkunde“ und „es funktioniert“. Dann folgt die Benennung der Akteure, ohne dass auf diese weiter eingegangen wird, den „Fachleuten“. Es schließen sich einige Begriffe an, die man als Synonyme von „Fachvokabular“ zusammenfassen könnte. Die Steigerungslinie des Gebrauchs von

Begriffen des Wortfeldes Bild- bzw. Kunstanalyse endet als Krönung mit „einer Interpretation“.

Welche Gründe nennen die beiden Schüler Tina und Lutz für den intensiven Gebrauch der Fachsprache im Rahmen von Bild- bzw. Kunstrezeptionssituationen?

a) Lutz unterstreicht wiederholt (vgl. etwa IS1/29.9., Zeilen 253-263) die Rolle der Fachsprache als ein Mittel für die Erzeugung von Erkenntnissen, wie schon erläutert: „Das wäre dann auch, was ich vorhin auch schon mal gesagt habe, also diesen Ablauf halt im Kopf haben, sodass man erst mal quasi anhand der Fachbegriffe halt so die wichtigsten Sachen abarbeitet, wie man halt so ein Kunstwerk einordnet und so und danach dann halt dann anfängt mit seinen Interpretationen.“ (IS1/29.9., Zeilen 451-456)

b) Fachsprache begreift Lutz aber auch als eine Möglichkeit zur kommunikativen Vermittlung von Erkenntnis (also nicht nur für die Generierung von Erkenntnis, siehe Punkt a)): „dann fällt es auch viel einfacher, dann hinterher über die Figuren zu reden, weil man vielmehr Sachen halt, die man vorher nicht weiß, wie man die beschreiben soll, dann einfach an einem Fachbegriff packen kann und dann weiß jeder, was man meint oder so.“ (IS1/29.9., Zeilen 203-208)

c) Lutz betont die kommunikative Effizienz der Fachsprache: „Wie soll man zum Beispiel eine Konvexfigur mit anderen Wörtern beschreiben? [...] Also so Sachen zu beschreiben ohne dieses Fachvokabular ist halt auch total schwer.“ (IS1/29.9., Zeilen 210-215) Die kommunikativen Schwierigkeiten bei fehlenden Fachbegriffen hebt Lutz durch den Gesamtheitsanspruch in seiner jugendsprachlichen Wortwahl hervor („total“). Tina schließt sich dem an (IS1/29.9., Zeilen 241-246). Wieder fällt auf, dass Lutz den Begriff der Beschreibung nicht vorrangig konstatierend benutzt; etwas „zu beschreiben“ heißt für ihn nicht primär, zu sagen, was es ist. Eher verwendet Lutz den wiederholt gebrauchten Begriff „zu beschreiben“ analytisch: Mit einer Fachsprache „zu beschreiben“ erlebt Lutz als ein effizientes Mittel der Abkürzung und Reduzierung von Komplexität, um zu sagen, wie etwas strukturell ist: „Wie soll man zum Beispiel eine Konvexfigur mit anderen Wörtern beschreiben?“ Mit einem Wort kann Lutz die „Bronzefrau Nr. 6“ als „Beispiel eine[r] Konvexfigur“ für sich auf den Punkt bringen.

d) Die kommunikativ erfolgreiche Anwendung von Gelerntem bereitet Lutz persönlich Freude und erzeugt gleichzeitig soziale Anerkennung: In den generalisierenden Formulierungen der unter Punkt b) angeführten Äußerung (IS1/29.9., Zeilen 203-208: „jeder“, „man“) schwingen sicher auf emotionaler Ebene auch Stolz und die Erfahrung von Erfolgserlebnissen sowie persönlicher Anerkennung mit. Diese Gefühle setzen aber im Erleben von Lutz das Erlernen des sachspezifischen Jargons voraus. Denn Lutz deutet an, dass ein kommunikativ unsicherer Schüler ohne Fachsprache keine Anerkennung in der Gemeinschaft erfährt („vorher nicht weiß, wie man“); aber dem sprachlich kompetenten Schüler wird ein visuell komplexer Sachverhalt quasi haptisch konkret fassbar („an einem Fachbegriff“, „packen“). So erntet „man“ generell in der Gemeinschaft positive Anerkennung („dann weiß jeder“). An anderer Stelle heißt es: „Also es macht schon Spaß.“ (vgl. IS1/29.9., Zeilen 111-123)

e) Lutz nennt den schulischen Anspruch auf angemessene Verbalisierungsleistungen der Lernenden, sowohl für „die Klausuren“ als auch „für den mündlichen Unterricht“ (IS1/29.9., Zeilen 192-194). Angemessene Fachsprachlichkeit werde dementsprechend auch sozial durch die Benotung belohnt (IS1/29.9., Zeile 196). Der Gebrauch der Fachsprache in seiner sprachlichen Normativität wird also durch die Hoffnung auf persönlichen Erfolg (in der Schule also oft primär in Form von positiver Benotung) befeuert.

f) Wie schon angedeutet, Lutz erlebt den Gebrauch von Fachsprache als adelnde Möglichkeit zur gesellschaftlichen Abgrenzung (IS1/29.9., Zeilen 216-223 und 234-239).

Fazit: Lutz bevorzugt einen fachsprachlichen Umgang mit Kunstwerken, etwa in Abgrenzung gegenüber Tinas persönlich-emotionalem Aneignungsmodus von Kunst; er thematisiert erkenntnisstiftende, kommunikative, emotionale und soziale Vorteile des Gebrauchs einer Fachsprache.

5.4.11 Tina: Sprache der emotionalen Betroffenheit

Was sind für Tina charakteristische Begriffe, die sich deutlich von der von Lutz favorisierten Fachsprache unterscheiden? Eine Stelle ist hier besonders signifikant: „Ja, Schütte, weiß ich nicht, würde mich mehr so an Träume erinnern, die ich als Kind gehabt habe. Gerade so dieses Animalische, was man vielleicht so ein bisschen mit Ungeheuer verbindet, wo man als Kind Angst vor gehabt hat. Ja von der einen Ansicht konnte man das ja auch so ein bisschen sehen, dass das wirklich aussah wie so ein Kinderrumpf mit dem Kopf falsch, wo dieses Wesen zur Seite rübergestülpt war. Das hat mich irgendwie an manche Träume wieder erinnert.“ (IS1/29.9., Zeilen 178-186)

Tina schildert hier ihre düsteren, furchterregenden Assoziationen hinsichtlich der „Bronzefrau Nr. 6“. Ihre Vorstellungsbilder sind für die Schülerin vorrangig an alptraumhafte Kindheitserinnerungen gekoppelt; folgende Schlüsselbegriffe sind dominant: „so an Träume erinnern“, „als Kind“, „Ungeheuer“, „Angst“. Tina artikuliert sich primär bildlich, in ihren Worten bevorzugt sie den visuellen Wahrnehmungskanal („von der einen Ansicht“, „sehen“, „aussah wie“). Greifbar körperliche Anmutungen sind zentral („dieses Animalische“, „Kinderrumpf“, „Kopf falsch“, „rübergestülpt“). Zentrale Orientierungs- und Bezugssysteme bilden der Raum (etwa signalisiert im zweimal gebrauchten Pronomen „wo“) und die Zurückschau auf die eigene Kindheit („an Träume erinnern, die ich als Kind“).

Tina deutet künstlerisch-skulpturale Techniken der Vertauschung und Umkehrung an; allerdings markiert sie diese nicht explizit als spezifisch bildhauerische Techniken („zur Seite rübergestülpt“, „mit dem Kopf falsch“). Dabei signalisiert sich stellenweise in der Wortwahl oder im bruchstückhaften Satzbau die bildhauerische Brutalität Schüttes; anstatt *herüberstülpen* oder *umstülpen* sagt Tina eher vulgär ungehobelt „rübergestülpt“. Anstatt in einem vollständigen Satz die falsche

Positionierung einer der beiden Köpfe der „Bronzefrau Nr. 6“ zu beschreiben, verkürzt Tina diese Aussage grammatikalisch grob auf „mit dem Kopf falsch“.

Tina rahmt ihre Äußerung am Anfang und Ende durch die Variation der Formulierung „so an Träume erinnern“. Damit betont Tina die Wertigkeit und Bedeutung eines persönlich assoziativen, sich Vergangenes vergegenwärtigenden Umgangs mit Kunst. Solche Sprachvariationen bzw. Wortwiederholungen als Rahmungen einer Äußerung sind stilistisch typisch für Tina (vgl. etwa „sehr gut fand“ (IS1/29.9., Zeile 45) und „fand ich halt sehr gut“ (IS1/29.9., Zeile 51), bzw. „erlebt“ (IS1/29.9., Zeile 151) und „meinem Leben“ (IS1/29.9., Zeile 163)). In diesem Stilmittel der rahmenden Variation drückt sich eine gewisse Ganzheit, etwas in sich Rundendes aus, auch als Ausdruck des Denkens und Wahrnehmens von Tina. Lutz dagegen beendet beispielsweise seine Äußerungen oft mit einem Fazit, etwa: „Also es macht schon Spaß.“ (IS1/29.9., Zeile 123) Das signalisiert eine eher sukzessiv-lineare Struktur seiner Äußerungen, Denkweisen und seines Umgangs mit Kunstwerken und Bildern („Schritt für Schritt“ (IS1/29.9., Zeilen 34-35)).

Tina beginnt grammatikalisch ihre Äußerung vorrangig in der Perspektive der ersten Person Singular (zweimal „ich“, einmal „mich“) und endet entsprechend („mich“). Im Mittelteil der Äußerung allerdings sagt sie dreimal generalisierend „man“. Am Schluss deutet sie sprachlich einen gesteigerten Geltungsanspruch ihrer Aussage an („wieder“). Damit betont Tina also einerseits deutlich die Perspektivengebundenheit ihrer Aussagen. Andererseits signalisiert Tina im Zentrum ihrer Äußerung als Kern ihrer Aussage, dass ihre persönliche Erfahrung („ich“) exemplarisch für eine allgemeine Erfahrung („man“) steht.

Tina unterstreicht durch einige vorsichtig abschwächende Formulierungen die verunsicherte Vagheit ihrer Aussagen; sprachlich drückt sich ihre Emotionalität in der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ auf folgende Weise aus:

- relativierende Füllwörter (fünfmal „so“ bzw. in gesteigerter Form „mehr so“, „vielleicht“, zweimal „ein bisschen“, „an manche“, „irgendwie“);
- tastend suchende Wortvariationen bei Formulierungsnöten („dieses Animalische, was man vielleicht so ein bisschen mit Ungeheuer“, „Kinderrumpf mit dem Kopf falsch, wo dieses Wesen“);
- knappe Metaphern, Vergleiche, Assoziationen („so an Träume erinnern“, „Ungeheuer“, „aussah wie so ein Kinderrumpf“);
- gehäuft deiktische Ausdrücke anstatt konkreter Beschreibungen (zweimal „dieses“, dreimal „das“ als Demonstrativpronomen);
- relative Dominanz der ersten Person Singular („ich“, „mich“);
- gleichzeitig weitgehend fehlende oder nur vage Bezugnahme auf weitere Akteure wie Mitschüler und Lehrer („konnte man das ja auch so ein bisschen sehen“);
- Konjunktivgebrauch („würde“);
- grammatikalische Unsicherheiten („dass das wirklich aussah wie so ein Kinderrumpf mit dem Kopf falsch“);

- syntaktisch durch Satzabbruch („Ja, Schütte, weiß ich nicht, [...]“)
- und thematisch variierende Wiederholungen („so an Träume erinnern“, „an manche Träume wieder erinnert“).

Obwohl sich ihre Äußerung durch emotionale Dichte auszeichnet, gebraucht Tina hier kaum explizit Gefühle bezeichnende Ausdrücke (nur „Angst“). In gewisser Weise vertuscht Tina auch in dieser hier untersuchten Äußerung den persönlichen Bezug ihrer Wahrnehmungen: Sie deutet ihre Kindheitserinnerungen nur abstrakt-metaphorisch an („irgendwie an manche Träume“). Im Vergleich dazu konkretisiert Tina ihre Anmerkungen zur „Bronzefrau Nr. 6“ stärker: „Ja von der einen Ansicht konnte man das ja auch so ein bisschen sehen, dass das wirklich aussah wie [...]“. Das könnte daran liegen, dass Tinas eher emotional-persönlicher Aneignungsmodus von Kunst nicht so recht in ihrem Kunst-Leistungskurs gefragt ist: Der hier dominante Modus des Umgangs mit Kunst wird durch Schüler wie Lutz vertreten, der sich als ein Experte mit einer spezifischen Fachsprache versteht. Lutz ist im Interview meistens eher Meinungsführer; er äußert sich zwar nicht als Erster, aber quantitativ deutlich mehr als Tina.

Fazit: Insgesamt kann man im Interview bei Tina oft eine Ausdrucksweise beschreiben, die ein sehr starkes emotionales Involviertsein ausdrückt; so basiert etwa Tinas Beziehung zur „Bronzefrau Nr. 6“ primär auf ihrem Rückgriff auf Kindheitserinnerungen. Während Lutz im Interview vor allem fachsprachliche Distanz im Umgang mit Thomas Schüttes Plastik favorisiert, drückt Tina stellenweise eine starke emotionale Nähe zur „Bronzefrau Nr. 6“ aus. Allerdings gibt es im Interview auch Stellen, an denen Lutz emotionales Involviertsein mit dem Kunstwerk andeutet (etwa IS1/29.9., Zeilen 372-381) und Tina eher abstrahierend fachsprachlich formuliert (etwa IS1/29.9., Zeilen 45-51 oder 281-290); beide Schüler sind also sprachlich so kompetent, dass sie auf die beiden hier beschriebenen Sprachregister zurückgreifen können. Aber Tina und Lutz favorisieren eindeutig unterschiedliche Aneignungsmodi im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“.

5.4.12 Ästhetische Erfahrung: Sprachliche Indikatoren bei Schilderungen?

An der nun folgenden Stelle des Interviews berichten Tina und Lutz dem Interviewer relativ unvermittelt von einer intensiven Erfahrung mit einem Kunstwerk von Andy Warhol. Das Warhol-Werk „Close Cover Before Striking“ gibt es in mindestens drei deutlich variierenden Ausführungen, jeweils aus dem Jahr 1962; die Gemälde zeigen jeweils ein Abbild einer Seite einer Streichholzpackung: Einmal wird auf der Seite der Streichholzpackung ein Kronkorken mit einer Werbung für Pepsi-Cola dargestellt (183x137 cm, Museum Ludwig, Köln), einmal wird ein gefülltes Glas mit braunem Getränk als Coca-Cola-Werbung gezeigt (183x137,2 cm, Louisiana Museum, Humlebaek). In einer weiteren Version wird ein Zündholz-Briefchen völlig ohne Werbung abgebildet; die breite, horizontale Reibefläche in der Mitte wird oben und unten durch blaue Verpackungstreifen, die jeweils mit schwarzen Buchstaben beschriftet sind, eingefasst (40,6x50,8 cm, Andy Warhol Museum, Pittsburg; Abbildung siehe Materialienband). Es ist nicht ganz zu klären, auf welche Version des Warhol-Gemäldes sich Lutz bezieht. Da er aber nie Reklame für ein süßes Erfrischungsgetränk erwähnt, ist wahrscheinlich die letzte oder eine vergleichbare der hier angeführten Versionen gemeint. Allerdings ist das

Kunstwerk Warhols nicht besonders groß, wie von Lutz angedeutet: „wirklich ein richtiges Gemälde, übergroß“. Das Wort „übergroß“ kann allerdings auch einfach bedeuten, dass das Gemälde Warhols als Darstellung einer Streichholzschachtel größer ist als eine originale Streichholzschachtel.

Der Darstellungsstil der beiden Schüler ist hier im Vergleich erzählerisch aufgeladener als in weiten Teilen des Interviews:

„I: Hmhm, okay. So hmhm. Das haben wir alles schon angeschnitten. Gab es vielleicht irgendwie Unterschiede in der eigenen Wahrnehmung und in der Wahrnehmung der Anderen, wo das so wirklich, ihr habt das ja gerade schon mal angeschnitten, wo sich das noch stärker, also wo ihr dachtet, das verstehe ich jetzt gar nicht.

Lutz: Also in der heutigen Stunde ist halt schwer. Bei den Arbeiten ist es schon ziemlich einheitlich gewesen, was alle gedacht haben, glaube ich.

I: Hmhm.

Lutz: Aber ich weiß, dass ich es schon oft hatte, dass gerade jetzt bei so manchen Kunstwerken und so, dass man natürlich, das mit dem Streichholz damals.

Tina: Ja.

Lutz: Was noch, dass echt so Sachen kamen, wo man erst mal gar nicht gewusst hat, worum es geht oder diese Kernaussage nicht verstanden hat. Wo dann irgendwie einer aus dem Kursus dann gesagt hat, und dann hat man es halt ganz klar gesehen, dass es so ist.

I: Das musst du ein bisschen erklären.

Lutz: Scheiße wie hieß der.

Tina: Ich weiß nicht, ob das von Andy Warhol ist.

Lutz: Ja, ich glaube, das ist von Warhol.

Tina: Abbildung von

Lutz: Ja auf jeden Fall.

Tina: Eine Streichholzschachtel

I: Ja.

Tina: Was man aber nicht sieht, also wirklich ein richtiges Gemälde, übergroß, und dann steht so unten drunter: Close Cover Before Striking.

Lutz: Das ganze ist halt, das kam halt als Streichholzschachtel raus.

I: Ja.

Lutz: Man hatte dieses Bild von der Streichholzschachtel inklusive diesem Anzündestrich

I: Ja.

Lutz: quasi als großes Kunstwerk ausgestellt.

I: Ja.

Lutz: Und durch diese Untersache, Close Cover Before Striking, dass man zumacht bevor man dann anzündet, ist halt auch so, das hat keiner verstanden, dass es halt darauf

schließt, dass es hat heißen sollen, dass das Kunstwerk quasi, das Kunstwerk halt quasi angezündet wird, so.

I: Ja.

Lutz: Und hat damit so die () in Verbindung gebracht.

I: Ja.

Lutz: Da ist nur keiner drauf gekommen, weil diesen schwarzen Strich, der dann einfach da drauf war, hat dann erstmal keiner so gesehen, dass es halt dieses Anzündeteil von den Streichhölzern ist.“ (IS1/29.9., Zeilen 389-439)

In diesem Interviewauszug, einer Art Binnenerzählung von Tina und Lutz, signalisieren sich einige Strukturmerkmale von ästhetischer Erfahrung, wie sie Georg Peez benennt (vgl. Peez 2005a, S. 14-15); diese werden im Folgenden noch näher anhand der Formulierungen der Schüler nachgezeichnet. Bei Lutz und wohl auch bei Tina ändert sich durch die Äußerungen eines Mitschülers die Rolle eines Schriftzugs auf einem Gemälde des Künstlers Andy Warhol: Der Schriftzug „Close Cover Before Striking“ auf dem gleich betitelten Gemälde lässt sich nicht nur als ein Aufdruck auf eine Streichholzschachtel beziehen, sondern auch auf das ausgestellte Bild-Objekt aus Leinwand und Farbe selbst. Dieser Wechsel in der Wahrnehmung (hier aufgrund eines Hinweises eines Mitschülers) hat Lutz sehr beeindruckt. Vergleichbares gab es schon bei Tinas erster Äußerung im Interview: Durch die Präsentationen mehrerer (fotografisch vermittelter) Blickwinkel auf die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte haben sich die jeweils hervorgerufenen Vorstellungs- oder Fantasiebilder geändert. Diese Beobachtung begeistert Tina. Sowohl Lutz als auch Tina erleben also besonders intensive Erfahrungen mit Kunstwerken, wenn ein Wechsel in der Wahrnehmung des betrachteten Werks angeregt wird: Deshalb ist für die beiden Schüler das Merkmal einer „Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem“ (Peez 2005a, S. 15) zentral für ihre intensive Erfahrung der Werke.

In diesem Interviewauszug fallen außerdem einige sprachliche Signale in der Darstellung einer intensiven Erfahrung auf; diese sollen nun als mögliche Indikatoren einer (ästhetisch) intensiven Erfahrung untersucht werden:

1. Der Sprecherwechsel ist an dieser Interviewstelle im Vergleich zu anderen Passagen schneller getaktet, was bei Lutz und Tina die Intensität des erinnerten, gemeinsamen Erlebens des Warhol-Gemäldes in der Gruppe signalisiert:

„Lutz: Ja, ich glaube, das ist von Warhol.

Tina: Abbildung von

Lutz: Ja auf jeden Fall.

Tina: Eine Streichholzschachtel“

2. Dabei ergänzen Tina und Lutz sich kommunikativ gegenseitig sehr; es wirkt, als hätten sie die Situation zusammen erlebt, als erzählten sie von der gemeinsamen Bildbetrachtungssituation wie eine Person. Das zeigt, dass ihnen die intensive Erfahrung des Betrachtens des Warhol-Gemäldes nicht nur als Einzelerfahrung, sondern auch als Gruppenerfahrung in der Erinnerung präsent geblieben ist. Durch die Intensität der Bild bzw. Kunstbetrachtung in der Gruppe bildet sich offensichtlich performativ im gemeinsamen kommunikativen Umgang mit einem Bild bzw. Kunstwerk eine Art Gefühl einer Betrachtergemeinschaft.

3. Der Zuhörerbezug zum Interviewer und zum Interviewpartner (also Tina bzw. Lutz) wird verstärkt gesucht (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157):

„Lutz: Scheiße wie hieß der.“

Tina: Ich weiß nicht, ob das von Andy Warhol ist.

Lutz: Ja, ich glaube, das ist von Warhol.“

Die beiden Schüler wollen dem Interviewer die Situation der erinnerten Bildbetrachtung deutlich machen. Dazu beschreiben sie im Ansatz das Bild, um das es ihnen geht:

„Abbildung von [...] Eine Streichholzschachtel“. Sie versuchen sich außerdem an den Namen des Künstlers zu erinnern. Denn sie wollen ermöglichen, dass sich der Interviewer in die erzählte Situation hineinversetzen kann und sich selbst eine Vorstellung machen kann.

4. Eine gewisse, von Interviewerimpulsen abgekoppelte Selbstläufigkeit der Darstellung ist signifikant, etwa auch erkennbar im Wechsel der Art der Wortwahl bzw. der stilistischen Ebene („Scheiße wie hieß der“). Da Lutz relativ überraschend von einer früheren Erlebnissituation erzählt anstatt von der im Fokus stehenden Kunststunde, kann man von einem „Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte (kommunikativer Aspekt)“ (Peez 2005a, S. 15) sprechen. Die Reaktion des Interviewers im Anschluss an diese Binnenerzählung zeigt dessen Selbstläufigkeit: Er reagiert etwas hilflos auf die Ausführungen zu dem Warhol-Gemälde: „Okay. Gab es irgendwie besonders spannende, dichte, auffällige, besondere Situationen?“ (IS1/29.9., Zeilen 440-441) Der Interviewer hatte ja nach der aktuellen Kunstunterrichtsstunde gefragt, gar nicht nach Situationen aus einem vorherigen Kunstunterricht. Deshalb versucht er wieder in diese Richtung zu steuern.

5. Brüche in der Stilhöhe der Wortwahl (wie etwa gehobene Bildungssprache, Alltagssprache, Vulgärsprache) können Intensität oder „emotionales Involviertsein“ (Peez 2005a, S. 15) anzeigen: „Scheiße wie hieß der.“ Diese Formulierung drückt natürlich auch die Enttäuschung von Lutz über sein eigenes fachliches Defizit aus: Lutz ist Leistungskurs-Schüler im Fach Kunst. Aber die Stärke der emotionalen Reaktion zeigt die subjektive Wertigkeit und Bedeutsamkeit der Erinnerung an das Erleben des Warhol-Bildes.

6. Im grammatikalischen Sinne häufen sich Verstöße gegen die Wohlgeformtheitsregel in der Syntax (unvollständiger Satzbau, Kurzsätze, Ellipsen): „das mit dem Streichholz damals“.

7. Die Darstellung der Erfahrung realisiert sich verstärkt im Modus der Erzählung (szenisch-episodisch), weniger im Modus der Argumentation. Verlaufsmerkmale solch einer Erzählstruktur können etwa sein: Die Schilderung einer Ausgangslage, eines Problems, Lösungsversuch, Wende, Lösung o.Ä. (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157). Auf die Interviewstelle bezogen heißt das:

Ausgangslage: „Was man aber nicht sieht, also wirklich ein richtiges Gemälde, übergroß, und dann steht so unten drunter: Close Cover Before Striking.“

Problem/Lösungsversuch: „ist halt auch so, das hat keiner verstanden“.

Wende/Lösung: „dass es hat heißen sollen, dass das Kunstwerk quasi, das Kunstwerk halt quasi angezündet wird, so. [...] Und hat damit so die () in Verbindung gebracht.“

Das signalisiert alles eine „Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken“ (Peez 2005a, S. 14).

8. Es findet sich eine Abgrenzung (Ankündigung/Präambel und/oder abschließende Formulierung) gegenüber den umgebenden Interviewteilen, was oft charakteristisch ist für einen erzählerischen Darstellungsmodus (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157).

„Lutz: Aber ich weiß, dass ich es schon oft hatte, dass gerade jetzt bei so manchen Kunstwerken und so, dass man natürlich, das mit dem Streichholz damals.“

Tina: Ja.

Lutz: Was noch, dass echt so Sachen kamen, wo man erst mal gar nicht gewusst hat, worum es geht oder [...]“

Die Erzählung wird wie mit einer Überschrift oder einem Motto angekündigt („mit dem Streichholz damals“) und dann im Folgenden geschildert und erläutert. Hier wird in der Erinnerung von Lutz auch ein „Erleben von Subjektivität“ und „Individualität von Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 15) deutlich; zweimal formuliert er in der ersten Person Singular („ich weiß, dass ich es schon oft hatte“). Die thematisierte Erfahrung wird sprachlich wie ein Besitz oder ein Gegenstand gefasst („es [...] hatte“).

9. Das Ankündigungsmotto fasst metaphorisch das Erleben zusammen: „das mit dem Streichholz damals“; noch in der Erinnerung „zündet“ plötzlich der Gedanke, der „Funke springt über“, Lutz ist auf einmal „Feuer und Flamme“.

10. Der oder die Erzähler tauchen in die Erlebnisperspektive des abgeschlossenen Ereignisses ein (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157): „weil diesen schwarzen Strich, der dann einfach da drauf war, hat dann erstmal keiner so gesehen“. Das lässt auf eine „Versunkenheit im Augenblick“ (Peez 2005a, S. 15) von Lutz im Rahmen der erinnernden Schilderung des Erlebens des Wahrhol-Bildes schließen.

11. In der Erzählung wird Spannung (etwa mit den Verlaufsmerkmalen szenisches Geschehen, Komplikation und Resultat) erzeugt (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157). Lutz betont erzählerisch, wie den Schülern zu Beginn der Betrachtung das Verständnis des verwirrenden Warhol-Bildes völlig unklar ist: „wo man erst mal gar nicht gewusst hat, worum es geht oder diese Kernaussage nicht verstanden hat.“ Dem wird dann aber in der Schilderung von Lutz im weiteren Verlauf der Bildbetrachtung eine erlösende Klärung sozusagen als ein Aha-Erlebnis mit Durchblick gegenübergestellt: „Wo dann irgendwie einer aus dem Kursus dann gesagt hat, und dann hat man es halt ganz klar gesehen, dass es so ist.“ Anhand solcher Formulierungen lässt sich hier „Offenheit und Neugier“, „Spannung“, „Überraschung“, „Staunen“ und „Erleben von Prozesshaftigkeit in der Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 14-15) in der von Lutz geschilderten bzw. erinnerten Situation nachvollziehen.

12. Die Darstellung der Ereigniskette wird auf einen dramatischen Höhepunkt hin organisiert (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157). Die Erzählung schildert aneinandergereiht Einzelstationen der Handlung, etwa jeweils markiert durch ein häufiges, anschließendes „dann“ (in dieser Passage hier siebenmal). Die Ereigniskette wird durch eine Pointe oder eine abschließende Wende abgeschlossen, oft mit „dann“ eingeleitet: „Was man aber nicht sieht, also wirklich ein richtiges Gemälde, übergroß, und dann steht so unten drunter: Close Cover Before Striking.“

13. Das Besondere dieser hier untersuchten Binnenerzählung ist, dass die Struktur einer von einer Wende beendeten Erlebniskette mehrmals wiederholt wird. Dabei wird die nachfolgende Darstellung gegenüber der vorherigen Schilderung häufig inhaltlich hinsichtlich eines Aspektes etwas genauer. So verdeutlicht Lutz dem Interviewer das Verständnis des Warhol-Bildes und seines Rezeptionserlebens. Diese Wiederholungen in der Schilderung des Höhepunktes des Erlebensablaufs des Warhol-Gemäldes signalisieren, dass im Zentrum seiner Erfahrung von Intensität das Umschlagen von Unklarheit zu Klarheit steht.

14. Die Zeitform (szenisches) Präsens ist bei Höhepunkten von Erzählungen häufig (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157):

„Da ist nur keiner drauf gekommen (Perfekt), weil diesen schwarzen Strich, der dann einfach da drauf war (Präteritum), hat dann erstmal keiner so gesehen (Perfekt), dass es halt dieses Anzündeteil von den Streichhölzern ist (Präsens).“

Hier kann man sicher von einer „Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem“ (Peez 2005a, S. 15) sprechen.

15. Gegenüber der weiteren Interviewumgebung ist ein gesteigerter Detailreichtum der Ablaufbeschreibung der Warhol-Betrachtung signifikant (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157): Die Schüler benennen etwa den Künstler und die ungefähren Maße des Gemäldes („übergroß“). Lutz versucht außerdem die Tatsache klarzumachen, dass man sich das Gemälde als ein in einer Ausstellungssituation präsentiertes Bild vorstellen müsse: „[...] man hatte dieses Bild von der Streichholzschachtel inklusive diesem Anzündestrich [...] quasi als großes Kunstwerk ausgestellt.“

16. Wörtliche Rede, Dialoge oder Zitate kennzeichnen oft die Höhepunktszene von Erzählungen (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157): „und dann steht so unten drunter: Close Cover Before Striking.“

17. Dabei kann die Erzählzeit im Verhältnis zur erzählten Zeit an Gewicht gewinnen (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2004, S. 156-157): „Man hatte dieses Bild von der Streichholzschachtel inklusive diesem Anzündestrich [...] quasi als großes Kunstwerk ausgestellt. [...] Und durch diese [...]“

Hinsichtlich der kommunikativen Situation muss hier differenzierend ergänzt werden, dass meistens Tina mit typisch eher narrativen sprachlichen Mitteln das Erleben des Warhol-Bildes schildert. Lutz dagegen spricht hier stellenweise auch (wie durchgängig im Interview) mit Tendenz zum argumentativen Darstellungsmodus („durch“, „halt“, „so“, „quasi“). In diesem Sinne leistet er deshalb in diesem Interviewausschnitt sicher auch eine „Reflexion über die eigene Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 14-15) der erinnerten Bildbetrachtungssituation des Warhol-Gemäldes.

Für den eher begrifflich-sprachlichen Bild- bzw. Kunst-Wahrnehmungsmodus von Lutz ist typisch, dass er sich an ein Gemälde ohne Menschendarstellung, dafür aber mit Schriftzug erinnert. Warhol hat viele Bilder von Menschen produziert, von denen Lutz wahrscheinlich auch schon eines oder mehrere gesehen hatte; von solch einer Menschendarstellung berichtet Lutz aber nicht, sondern von einem eher konzeptuellen Textbild.

Für Schüler sind neue Assoziationen, hervorgerufen durch einen Wechsel in der Wahrnehmung, bei einem vorläufig scheinbar bekannten Werk sehr beeindruckend. Zusammenfassend können anhand der hier untersuchten Interviewstelle mit Lutz und Tina u.a. folgende sprachliche Merkmale als mögliche Indikatoren einer Schilderung einer intensiven, ästhetischen Erfahrung benannt werden:

1. Im Vergleich häufigerer und schnellerer Sprecherwechsel bei Gesprächen mit mehreren Teilnehmern, die bei dem geschilderten Erlebnis beteiligt waren;
2. gegenseitige Ergänzungen in der Kommunikation der Beteiligten bei Gesprächen mit mehreren Teilnehmern;
3. verstärkter Zuhörerbezug;
4. hoher Grad an Selbstläufigkeit der Darstellung;
5. Brüche in der Stilhöhe der Wortwahl;
7. Darstellung verstärkt im Modus einer Erzählung;
8. Abgrenzung der Binnenerzählung gegenüber umgebenden Äußerungen (etwa durch Ankündigung/Präambel und/oder einer Abschlussformulierung);
9. metaphorische Verdichtung, etwa wie zu einem Motto;
10. Eintauchen des Erzählers in die Erlebnisperspektive des geschilderten Erlebnisses;
11. Aufbau von Spannung in der Erzählung (etwa durch Merkmale wie szenisches Geschehen, Komplikation und Resultat);
12. Organisation der Darstellung der Ereigniskette auf einen dramatischen Höhepunkt hin;
13. Wiederholung der Schilderung des Erlebnishöhepunktes;
14. häufig Zeitform des (szenischen) Präsens beim Höhepunkt der Erzählung;
15. gesteigerter Detailreichtum der Ablaufbeschreibung;
16. wörtliche Rede, Dialoge oder Zitate oft als Kennzeichnung von Höhepunktsszenen der Erzählung;
17. die Erzählzeit kann im Verhältnis zur erzählten Zeit an Gewicht gewinnen.

Fazit: Bei der hier untersuchten Sequenz, bei der das Erleben eines Warhol-Bildes geschildert wird, fällt ein Wechsel der Sprachebene auf: Im Moment unmittelbar durchlebter oder erinnelter ästhetischer Erfahrung „verlernt“ Lutz kurz seine normalerweise routiniert gebrauchte, spezifisch erlernte Fachsprache. Die fachliche Darstellung und das fachliche Vokabular treten deutlich hinter seine persönliche Betroffenheit zurück. Die Wirksamkeit von Kunstunterricht bzw. einer professionell arrangierten Rezeptionssituation drückt sich hier nicht in einer Fachsprache aus, sondern in der unmittelbaren Alltagssprache; die Ausdrucksweise des Alltags liegt dem persönlichen Erleben der Schüler näher als eine Fachsprache (etwa der Werkanalyse). Aber zugleich deutet sich an, dass der Weg, wie es zu einer ästhetischen Erfahrung kommen kann, der ist, den Lutz zuvor im Interview beschrieben hat: Schritt für Schritt und gemeinschaftlich im fachlichen Gespräch. Das könnte man als ein wichtiges Indiz für die Wirksamkeit von Kunstunterricht bzw. von kunstpädagogisch arrangierten Rezeptionssituationen mit spezifischen Unterrichtsmethoden verstehen: Allein in einem Warhol-Buch blättern oder einsam im Museum herumlaufend hätte Lutz kaum so intensiv das Werk „Close Cover Before Striking“ erlebt.

5.5 Rekonstruktion des Interviews mit Cosima und Ken

Im Folgenden rekonstruiere ich ein Interview mit den Schülern Cosima und Ken. Sie berichten im Gespräch von der Werkrezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ in ihrem

Kunstunterricht am 29.9. Bezeichnende Ausschnitte des Interviewtranskripts stehen im Mittelpunkt der Rekonstruktion.

5.5.1 Erster Materialdurchgang

Im ersten Rekonstruktionsgang durch das gesamte Transkript des Interviews fällt auf, dass Cosima das Gespräch allein schon hinsichtlich der Menge ihrer Redebeiträge dominiert, während Ken viel weniger sagt. Den beiden Schülern ist im Interview schulisches Lernen sehr wichtig; Cosima recherchiert etwa im Internet intensiv für die Vorbereitung von Kunst-Klausuren. Darin dokumentiert sich auch ein spezifischer Wahrnehmungsmodus der Schülerin hinsichtlich von Kunstwerken. Es signalisiert sich, dass man Cosima in einem ersten Schritt als fleißige Schülerin kennzeichnen könnte.

Mehrmals beschreibt Cosima Prozessverläufe von Unterricht oder von Wahrnehmungen; dabei ist kennzeichnend, dass sie typische Begriffe aus dem pädagogischen Jargon kennt: „anwenden“ (IS2/29.9., Zeile 31), „aufzeigen“ (IS2/29.9., Zeile 37), „Übungen“ (IS2/29.9., Zeile 38). Weitere sprachliche Merkmale ihrer Äußerungen sind für sie charakteristisch: Der Gebrauch der Fachsprache des Kunstunterrichts zeigt sich bei ihr etwa in Begriffen wie „Skulptur“ (IS2/29.9., Zeile 28), „negative und positive Räume“ (IS2/29.9., Zeilen 36-37), „raumgreifend“ (IS2/29.9., Zeile 39) und „von unten nach oben aufbaut“ (IS2/29.9., Zeile 42). Insgesamt fällt Cosimas argumentativ-abstrahierender Darstellungsmodus auf, festzumachen etwa auch am häufigen Gebrauch von Wendungen mit „also“ oder „weil“.

Schon der Beginn des Interviews zeigt Cosimas dominante Rolle gegenüber Ken.

Bezeichnenderweise ist seine erste Äußerung auf der Audioaufnahme unverständlich.

Stellenweise könnte man sagen, dass sich Ken dem Gespräch fast verweigert: „Nichts hinzuzufügen.“ (IS2/29.9., Zeile 32) Diese Zwei-Wort-Äußerung ist so knapp formuliert, dass Ken im grammatikalischen Sinne die Subjektposition im Satz nicht füllt; man kann verallgemeinern, dass er oft im Interview im kommunikativen Sinne weitgehend seine Rolle als Subjekt (also als ein aktives soziales Individuum) nicht besetzt. Durch Cosimas Versuch, Ken durch eine Frage ins Gespräch mit einzubeziehen (IS2/29.9., Zeilen 45-46), zementiert sich sogar die ungleichgewichtige Beziehung der Schüler untereinander noch; denn Cosima behält weitgehend alle Fäden in der Hand, sie übernimmt an dieser Stelle sogar die Rolle des Co-Interviewers:

„Cosima: Ja und durch die Übung kam das eigentlich schnell rüber oder?

(Lachen)

Ken: Ja doch.“ (IS2/29.9., Zeilen 45-48)

Wieder antwortet Ken nur bloß reagierend, zurückgenommen und kürzestmöglich, ohne dabei aktiv die Subjektposition zu besetzen.

5.5.2 Cosimas Eingangssequenz: Der Ablauf einer Bildanalyse „so wie immer“

Cosima betont in ihrer Antwort auf den einleitenden Impuls des Interviewers die Normalität der erlebten Unterrichtssituation. Dabei formuliert sie eine Art allgemeines Ablaufschema.

„Cosima: Na ja, eigentlich so wie immer. Also wir fangen immer mit einem Bild an. Also mit einer Darstellung, einer

Skulptur, was wir bearbeiten und erst mal Brainstorming. Also, was uns dazu einfällt, was wir sehen, wie wir es fühlen. Der erste Eindruck ist sehr wichtig.

Ken: (, 5 sek)

Cosima: Wir werden dann von der Frau Paulidem sozusagen in die richtige Richtung gelenkt teilweise.

I: Erzählt einfach.

Cosima: Ja also, normalerweise machen wir uns auch oft Notizen, wenn wir irgendwelche Fachbegriffe noch lernen. Aber bei der Skulptur war das jetzt nicht so wichtig, weil wir ja schon Skulpturen auch besprochen haben und ja, ein paar Ausdrücke wiederholen sich dann, die wir dann anwenden können.

Ken: Nichts hinzuzufügen. (Lachen)

Cosima: Ja eigentlich ganz normal. Manchmal machen wir noch Skizzen oder arbeiten direkt mit dem Werk. Das ist zum Beispiel mit dem Kuss von Rodin so, dass wir dann selber darstellen sollten und daran eben negative und positive Räume aufzeigen und dadurch, durch solche Übungen kommt man dann schneller dazu festzustellen, ob eine Figur raumgreifend oder abweisend ist.

I: Hmhm.

Cosima: Weil beim Kuss ist es ja ein bisschen schwieriger, weil er sich ja von unten nach oben aufbaut und immer weiter verschließt.

I: Hmhm.

Cosima: Ja und durch die Übung kam das eigentlich schnell rüber oder?

(Lachen)

Ken: Ja doch.“ (IS2/29.9., Zeilen 16-48)

Bei dieser Schilderung einer Art Ablaufschema bezieht Cosima sich nur dadurch konkret auf die aktuelle Unterrichtsstunde, indem sie einmal die Lehrerin, Frau Paulidem, mit Namen nennt. Im Folgenden werden nun die einzelnen Stufen des von Cosima dargestellten Ablaufmusters rekonstruiert.

Erster Unterrichtsschritt - Eröffnung der Rezeption: Die Gruppe eröffnet die Rezeption durch gemeinsame Betrachtung der Abbildung eines Kunstwerks („wir fangen mit einem Bild an“). Sprachlich auffällig ist hier, dass Cosima nicht sagt, dass Frau Paulidem ein Werk präsentiert. Es klingt, als ob der Beginn der Rezeption einem gemeinsamen Impuls der Gruppe folge, nicht als Folge und in Reaktion der Unterrichtsvorbereitung der Lehrerin, ihrer Bildauswahl und der daraus resultierenden Präsentation eines Werks. Die Schülerin betont dadurch insgesamt die Gruppenidentität („wir“) in deren Autonomie: Cosima versteht die Gruppe der Schüler nicht als passiv Bildkonsumierende oder gar als Opfer der Entscheidungen der Lehrerin.

Zweiter Unterrichtsschritt - offene Kommunikation über das Werk: Dann beginnt laut Cosimas Darstellung der kommunikative Umgang mit dem Werk; die Schüler sammeln

zum Werk offen und ohne Strukturierung erste Eindrücke, Ideen und emotionale Anmutungen („erst mal Brainstorming“).

Dritter Unterrichtsschritt - gelenkte Fokussierung der Kommunikation über das Werk: In der nächsten Phase, so Cosima, fokussiert die Lehrerin den Disput der Schüler, indem sie eine bestimmte Gesprächsperspektive andeutet oder vorgibt („in die richtige Richtung gelenkt“). Auffallend ist, dass Cosima hier sprachlich beiläufig eine „richtig oder falsch“-Opposition definiert. Sie erwartet aus Schülerperspektive hinsichtlich schulischen Lernens und der Rolle der Unterrichtenden eindeutige Unterscheidungen zwischen richtig und falsch. Gleichzeitig schwächt Cosima die Dominanz der Aussage ab („sozusagen [...] gelenkt teilweise“). Das deutet eine gewisse Rollendistanz der Schülerin an.

Vierter Unterrichtsschritt - Zusammenfassung des Wesentlichen (Abstraktion, Definition, Sicherung, o.Ä.): Im nächsten Schritt geht es laut Cosima darum, in schriftlicher Form Begriffe einzuführen und zu definieren („machen wir uns Notizen, wenn wir irgendwelche Fachbegriffe noch lernen“). Letztlich sollen die Schüler offensichtlich vom jeweils betrachteten Werk abstrahieren und das Exemplarische bzw. gedanklich Wesentliche zusammenfassen.

Fünfter Unterrichtsschritt - fakultativ weitere Aktivitäten (Übung, Transfer, Ergänzungen o.Ä.): Cosima deutet an, dass sich dann oft Phasen des Übens, Aktivitäten des Transfers oder weitere Ergänzungen anschließen („anwenden“, „machen wir noch Skizzen“, „selber darstellen“, „Übungen“).

Cosima kann also sehr genau ein (sicher nicht nur für Frau Paulidem) typisches Ablaufschema von Unterrichtsaktivitäten im Rahmen der Rezeption von Kunstwerken beschreiben. Teilweise formuliert die Schülerin sogar in einem professionell pädagogischen Jargon („anwenden“, „Übung“). Dabei zählt Cosima hier, wie schon angedeutet, weitgehend ohne Bezug zur aktuellen Stunde Schritte eines allgemeinen Ablaufschemas auf. Solch ein Stufenschema steht im Erleben Cosimas stellvertretend („zum Beispiel“) für die Normalität der Kunstbetrachtung in ihrem Schülerinnenalltag; sprachlich markiert sie das durch Wendungen wie „so wie immer“, „normalerweise“, „auch oft“, „wiederholen sich“, „eigentlich ganz normal“, „Manchmal“ und wiederholte „dann ... dann“-Satzfiguren.

Warum erzählt Cosima nicht konkret von der erlebten Unterrichtsstunde? Stattdessen spricht sie in einem primär argumentativen Darstellungsmodus, etwa mit Schlussfolgerungen, Begründungen und Einschränkungen: (wiederholt) „also“, (wiederholt) „weil“, „wenn“, „aber“, „zum Beispiel“. Warum abstrahiert Cosima hier von ihrem konkreten Erleben?

Das könnte an einer persönlichen Eigenart der Gymnasiastin liegen oder aber auch an den Erwartungshaltungen und dem Anspruchsniveau des Unterrichts: Es geht in dem (Kunst-) Unterricht, so wie Cosima ihn erlebt, bei den besprochenen Kunstwerken offensichtlich primär darum, von deren konkreten Spezifika abzusehen; stattdessen sollen die Schüler Fachbegriffe extrahieren, welche die Werke repräsentieren bzw. veranschaulichen (IS2/29.9., Zeilen 26-28). Die Schülerin hat gelernt, hinter den Oberflächen der Phänomene Strukturen wahrzunehmen und zu beschreiben. Cosima ist jemand, der sich „Durchblick“ (IS2/29.9., Zeile 123) verschaffen will: Anstatt für die bloße Oberfläche der Dinge interessiert sie sich für die Strukturen dahinter, dem (eigentlich

unsichtbaren) Aufbau. Statt bloßer Erscheinungen will Cosima die Architekturen und Grammatiken der Phänomene verstehen. Das könnte der Grund für die Art ihrer Ausführungen in der Eingangssequenz sein: Die Schülerin interessiert sich primär für das Ablaufmuster des Wahrgenommenen, welches wie der Erzeugungscode einer Genstruktur (hier der unterrichtenden Frau Paulidem) zu entschlüsseln ist, aber eigentlich nicht für die jeweils spezifisch aktuelle Ausprägung des Unterrichts. Solch ein analytisches Denken sucht Gliederung, Plan, (An-)Ordnung, sieht Gefüge, die Organisation, Systeme.

Cosima bemängelt den kollektiv routinierten Umgang mit Kunst in der Rezeption selbst explizit als etwas gelangweilt, und zwar an etwas späterer Stelle im Interview, in durchaus selbstkritischem Ton; sie formuliert ihr Unbehagen an der Normalität einer gleichgültig gewohnheitsmäßigen Kunstrezeption: „Ich weiß nicht, vielleicht sind wir einfach schon zu gewohnt daran, uns dahin zu setzen, die Werke zu bearbeiten und zu deuten.“ (IS2/29.9., Zeilen 72-74)

Auf nur noch drei Schritte reduziert Cosima die Kunstrezeption im Unterricht in dieser Formulierung: In einem ersten Schritt konstituiert sich die Gruppe räumlich und gestisch durch kollektive, körperlich-rituelle Synchronisation („uns dahin zu setzen“); wieder fällt auf, wie sehr Cosima Anfangssituationen betont. Im zweiten Schritt wird ein wie auch immer gearteter Umgang mit der Kunst gepflegt, wobei sich in der Formulierung auch eine gewisse Anstrengung andeutet („bearbeiten“); die Worte klingen aber metaphorisch auch nach einer handwerklichen Tätigkeit, bei der Werkstücke mit einem Werkzeug fachgerecht behandelt werden („Werke zu bearbeiten“). In enger Anknüpfung an diesen zweiten Schritt werden in einer abschließenden dritten Phase die Kunstwerke interpretiert, ihnen wird also Sinn und Bedeutung verliehen („und zu deuten“).

Welche Relevanz besitzen die Schilderungen der Schülerin vom Ablauf der Kunstrezeption? Die Schilderungen vermitteln eine Vorstellung, die sich eine Akteurin von der Kunstrezeption in der sozialen Welt der Schule macht; und Elemente dieser Konstruktion ihrer Vorstellung von Rezeption werden ihren Umgang mit Bildern oder Kunst in der Zukunft und in ihrer sozialen Welt leiten.

Fazit: Cosima gibt sich wiederholt vom routinierten Ablaufschema der Kunstrezeption im Unterricht gelangweilt; allerdings gehören kultivierte Demonstrationen von Langweile-Empfinden sicher zu den zähesten Schülerhaltungen im Unterricht.

5.5.3 Einbettung in Kontexten: Rezeption als Weg durch die Epochen

An folgender Stelle des Interviews beschreiben Ken und Cosima, wie die Besprechung von Kunstwerken im Rahmen ihres Unterrichts in die Abfolge von Stilepochen eingebettet wird:

„Ken: Das ist ja so, dass bei den Plastiken fast eigentlich immer das Gleiche, also nur heute mit dem Unterschied, dass wir jetzt rausgefunden haben, dass die drei Plastiken von, wer war das jetzt?

Cosima: Schütte?

Ken: Ne davor.

Cosima: Maillol?

Ken: Maillol und,

Cosima: (, Gerät piepst)

Ken: genau, dass die immer abstrakter geworden sind.

I: Hmhm.

Cosima: () Das ist aber auch so normal eigentlich, dass man hinten anfängt und dann nach vorne geht und beobachtet, wie die Kunst sich verändert hat mit der Zeit.

I: Hmhm.

Cosima: Das war jetzt bei uns auch nicht viel anders.

I: Und was war bei uns?

Cosima: War nicht viel anders. Also, haben wir auch bei der, wir haben auch mit, womit haben wir angefangen, mit Kulturismus letztes Jahr. Sind wir durch Expressionismus in die Abstrakte und dann haben wir noch Surrealismus gemacht.“ (IS2/29.9., Zeilen 76-97)

Cosima konzeptualisiert zusammenfassend den Betrachtungs- und Rezeptionsprozess des Unterrichts. Man wandert entlang verschiedener künstlerischer Positionen (etwa Maillol, Schütte) quasi räumlich einen Weg ab. Dieser Weg repräsentiert letztlich historisch zu verortende Epochenschritte. Die Schülerin formuliert an einer Stelle die zentrale Metapher: „Das ist aber auch so normal eigentlich, dass man hinten anfängt und dann nach vorne geht und beobachtet, wie die Kunst sich verändert hat mit der Zeit.“ Cosima generalisiert hier deutlich ihre Aussage („so normal“, „man“). Das Erleben von Sukzessivität, also einer schrittigen Abfolgelogik des (Epochen- oder Wahrnehmungs-)Verlaufs, deutet sich in der Formulierung an („anfängt und dann“).

Die Äußerung klingt, isoliert betrachtet, verwirrend: Wieso beginnt man mit dem weit Entfernten? Und wieso wandert man dann zum Vordergrund? Cosima meint natürlich das zeitlich Zurückliegende („anfängt“) zu Beginn einer Auseinandersetzung im Rahmen einer Unterrichtsreihe, wobei das historisch Naheliegende und Aktuelle am Schluss der Beschäftigung steht; doch die zeitliche Distanz kleidet die Schülerin metaphorisch in eine räumliche Hülle und redet von Ferne und Nähe („hinten“, „nach vorne“). Dabei charakterisiert Cosima Räumlichkeit nicht als mathematischen Raum mit metrisch regelmäßigen Abständen, sondern perspektivisch als Körpergefühl: Die in den Blick genommenen Abstände beziehen sich auf einen subjektiven Gesichtspunkt bzw. einen spezifischen Standort; von diesem aus wird definiert, ob der betrachtete Ort nah oder entfernt positioniert liegt.

Im Allgemeinen wird abseitige Entfernung als weniger gut empfunden als (körperliche) Nähe und Nachbarschaft zum Zentrum: Die Wahrnehmung des Vordergrunds ist geprägt durch Klarheit und Scharfsichtigkeit, Gegenstände wirken hier groß. Im Hintergrund dagegen dominieren Unklarheit und Diffusion. Gegenstände wirken klein und sind wegen Konturenunschärfe nicht deutlich voneinander zu trennen.

Und diese Raumvorstellung überträgt Cosima mit ihrer metaphorischen Formulierung auf ihre Zeitvorstellung: Auch Zeit erlebt sie nicht linear gleichmäßig, sondern in Analogie zu ihrem Raumempfinden. Demnach versteht sie Zeit als an einen Standpunkt gebunden, also aus der Perspektive des Erlebenden. Nähe steht demnach für zeitlich geringe Distanz, also für Gegenwart. Entfernung steht für historischen Abstand.

Cosima veranschaulicht Zeit räumlich, als würde man in einer Museumsausstellung um Werke herumwandern („hinten anfängt und dann nach vorne geht“).

Zeitlichkeit wird dabei mehrfach erfahren: Erstens ist der zeitliche Prozess des Erlebensverlaufs thematisiert: etwa zuerst die Kunststunde vor einer Woche, dann die Stunden gestern und heute. Zweitens wird in der Metapher auch die Epochenzugehörigkeit der Werke mit einer Raum- bzw. Wegmetapher beschrieben; in Analogie von Raum- und Zeiterleben gelangt man aus der historischen Entfernung in die Nähe der Gegenwart: etwa Beginn mit „Expressionismus“, dann Abstraktion, „Surrealismus“, schließlich Kunst der Gegenwart. Solche eine lineare Raumabfolge ist typisch für viele Kunstmuseen, in der die Raumfolge auch einen historischen Ablauf symbolisiert.

Wie geht die zentrale Äußerung Cosimas in ihrer Metaphorik weiter? „[...] beobachtet, wie die Kunst sich verändert hat mit der Zeit.“ Das sagt man häufig so; die Äußerung bildet wahrscheinlich die Normalität des Erlebens historischer Prozesse im schulischen Unterricht ab. Aber die Formulierung ist schillernd: Hier werden die Kunst bzw. die Kunstwerke (grammatikalisch im Satzbau) als Subjekte zu belebten Wesen und selbstbestimmten Akteuren ihrer eigenen Entwicklung animiert („die Kunst sich verändert“). Wörtlich genommen, im engen Sinne ist die Aussage erst einmal sachlich falsch; bis auf Alterungsspuren ändern sich die einzelnen Kunstwerke ja nicht wirklich (bei verantwortungsvollen Restauratoren im Museum). Die Produkte und Ereignisse vergangener Epochen und Stile bleiben konstant, die vergangenen Zeitepochen lassen sich nicht mehr variierend wiederholen. Cosimas Formulierung macht nur dann Sinn, wenn man die historische Abfolgelogik meint: Die jeweils neue Kunst wandelt sich in Form und Inhalt gegenüber den Werken der historisch vorangegangenen Kunst; dabei betont die Formulierung das Eigenläufige und Wesenhafte der Kunst, die man als passiver Betrachter wie ein fremdes, exotisches, aber sehr vitales Tier im Zoo erlebt.

Bezeichnend für Cosimas Metaphorik ist die enge Verknüpfung von Raum- und Zeitmetapher, die konkretes Raum-, Zeit-, Werk-, und Epochen-Erleben sehr dicht in einem metaphorischen Satz bündelt. Aber könnte man nicht sagen, dass sich eigentlich im Rezeptionsprozess eher die Wahrnehmungen der Betrachter ändern als die Produkte der Kunstepochen? In Cosimas Formulierungen, die der zentralen Stelle folgen, sind grammatikalischen immer die Schüler als aktive Kunst-Rezipierende Subjekte der Sätze. Die Betrachter sind also natürlich die eigentlichen Akteure, nicht die Kunstwerke: „wir haben [...] angefangen“, „dann haben wir noch Surrealismus gemacht.“

Man sollte das metaphorische Bild der Wanderung durch das nach Kunstepochen gegliederte Museum, bei dem die Werke jeweils für bestimmte Stilepochen stehen, ernst nehmen: Im Alltag erlebt man die Kunstgeschichte oft als ein großes, belebtes Wesen, das sich immer wieder häutend verändert; so legt es Cosimas metaphorische Formulierung nahe („die Kunst sich verändert“). Aber primär ändert sich der Betrachter beim Rezeptionsweg durch die Epochen, konkret räumlich (im Museum) und hinsichtlich seiner Wahrnehmungen; in sukzessiver Annäherung und Entfernung zu den einzelnen Werken wandelt sich die Wahrnehmung, das heißt die Schüler lernen: „Das ist aber auch so normal eigentlich, dass man hinten anfängt und dann nach vorne geht und beobachtet, wie die Kunst sich verändert hat mit der Zeit.“

In diesem Sinne liegt in Cosimas Formulierung eine merkwürdige Umkehrung des Ursache-Wirkungs-Verhältnisses vor, die im Alltag kaum jemanden auffällt. Denn die

Kunstwerke (Ursache) regen eine Wirkung (Veränderung der Wahrnehmung des Betrachters) an. Die signifikante Metaphorik Cosimas könnte die Intensität ihres persönlichen Erlebens im Rahmen ihres Wertehorizont signalisieren: Sie hat sich bewusst über diesen Zusammenhang noch keine vertiefenden Gedanken gemacht, formuliert dafür aber eine auffallend dichte Metapher.

Fazit: Als geschulter Kunstbetrachter sagt man in der Regel oft, die Kunst ändere sich im Laufe der Epochen. Trotzdem muss betont werden, in der Rezeption verändern sich die Betrachter stärker als die Werke. Das deutet sich in Cosimas Metapherngebrauch an, wobei perspektivisches Zeiterleben räumlich verbildlicht wird. Rezeption wird hier als Wegmetapher veranschaulicht, als Schrittabfolge anhand der Werke in ihren Epochen.

5.5.4 Das Erleben des Beginns der Rezeption (als Abfolgemodell): „je weiter wir uns um die Figur rumbewegt haben“

Erst später im Interview wird Cosima ihre spezifischen Erinnerungen an die Unterrichtsstunde konkretisieren; an folgender Stelle beschreibt sie auf Nachfrage den Wahrnehmungsprozess der „Bronzefrau Nr. 6“ innerhalb der Gruppe:

„Cosima: Wir haben ja angefangen, das ist mir ziemlich deutlich aufgefallen. Wir haben angefangen und haben gesagt, das ist eine Frau und die ist abstrahiert und das stand erstmal im Raum. Und je weiter wir uns um die Figur rumbewegt haben, jetzt virtuell eben,

I: Ja.

Cosima: ähm, sind wir auf ganz neue Aspekte gestoßen. Also, dann das zweite Bild war ja so, dass es eher nach einem Tier aussah, also bei mir war das jetzt ganz deutlich irgendwie. Also ich hatte von jeder Sichtweise ein anderes Gefühl irgendwie. Und irgendwann fing die Figur wieder maskulin zu werden und das passt eben nicht zu den klassischen Aktdarstellungen von Frauen,

I: Hmhm.

Cosima: dass die irgendwelche männlichen Züge haben.

I: Hmhm.

Cosima: Das hat mir gar nicht in den Kram reingepasst und das wirft dann schon Fragen und Überlegungen auf.

I: Ja.

Cosima: Ja. Und dann der fehlende Aspekt der Erotik. Das war auch ziemlich, ja, komisch. Also auf jeden Fall auffällig, weil, ja, Frauenakte sind immer mit einer gewissen Erotik verbunden. Also man stellt keinen Frauenkörper dar, um den irgendwie als langweilig zu bezeichnen.“ (IS2/29.9., Zeilen 237-262)

Cosimas Schwerpunkte ihrer Schilderung der Wahrnehmungen der „Bronzefrau Nr. 6“ liegen inhaltlich sicher in der Thematisierung von Körperlichkeit, Geschlecht und des Empfindens des Fehlens von sexueller Ausstrahlung sowie der Spannung zwischen menschlichem und animalischem Leib („Frauenkörper“, „maskulin“, „Erotik“, „Tier“). Gliedert man Cosimas Darstellung in eine Schrittfolge, lässt sich

folgender Aufbau ihres Wahrnehmungsverlaufs skizzieren, der im Folgenden noch näher erläutert wird:

- (1) Beginn der Rezeption mit der Gruppe in der dominanten Subjektposition (mehrmaliges „Wir“), in welcher der einzelne Betrachter integriert ist („mir“),
- (2) gegenständliche Identifizierung des Wahrgenommenen,
- (3) Kategorisierung des Gestaltungsmodus der wahrgenommenen Darstellung,
- (4) Erleben des Widerständigen der Darstellung als eine Art Problem,
- (5) weitere Vertiefung der Wahrnehmung durch neue Wahrnehmungsaktivitäten,
- (6) dabei Entdeckung der Tatsache, dass weitere Merkmale der Darstellung eine Rolle spielen könnten,
- (7) Konkretisierung der weiteren Merkmale der Darstellung, wobei der einzelne Betrachter nun kurz in die dominante Subjektposition rückt („mir“, „ich“),
- (8) Versuch der Einordnung von Einzeleindrücken, beispielsweise durch Aktivierung von Vorwissen (wobei signifikanterweise ab hier grammatikalisch die Subjektposition kaum mehr von Rezipienten besetzt wird),
- (9) emotional geprägte Bewertungsimpulse und
- (10) reflexive Überprüfung der Bewertungsimpulse anhand eigener innerer Konzepte und Vorstellungen.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Schritte rekonstruiert.

Erste Phase - Beginn der Rezeption: Cosima betont sprachlich die Eröffnungssituation; stockend wiederholend formuliert sie: „Wir haben ja angefangen, das ist mir ziemlich deutlich aufgefallen. Wir haben angefangen [...]“. Schon zu Beginn des Interviews hat sie auf die besondere Relevanz des Anfangs hingewiesen: „Der erste Eindruck ist sehr wichtig.“ (IS2/29.9., Zeilen 20-21) Allerdings begründet Cosima die von ihr so stark akzentuierte Wichtigkeit der Anfangssituation nicht weiter. Syntaktisch drückt sich in der Wahl des Satz-Subjektes („Wir“) aus, dass die Gymnasiastin hier die Gruppe primär als dominanten Akteur der Rezeptionsaktivität erlebt, in welche sie als einzelne Betrachterin integriert ist („mir“).

Zweite Phase - gegenständliche Identifizierung des Wahrgenommenen: Das Kunstwerk wird laut Cosimas Erinnerung zuerst in der Kommunikation gegenständlich identifiziert; im Bericht der Schülerin heißt es über die ersten Äußerungen: „Wir [...] haben gesagt, das ist eine Frau“. Überraschend ist hier aber allerdings, wie knapp die erste inhaltliche Zuordnung formuliert wird; noch allgemeiner und unspezifischer als „Frau“ lässt sich das Werk „Bronzefrau Nr. 6“ kaum charakterisieren. Ist sie jung oder alt, schön oder hässlich, glücklich und entspannt oder hasserfüllt, reich oder arm, verliebt oder von Schmerzen gepeinigt ...? Das spielt in Cosimas Erinnerung zu Beginn der Rezeption keinerlei Rolle. Nur: „eine Frau“.

Dritte Phase - Kategorisierung des Gestaltungsmodus der wahrgenommenen Darstellung: Es schließt sich sofort eine erste (im Gegensatz zur einleitenden gegenständlichen Kategorisierung) eher differenzierte Einordnung des formal-stilistischen Darstellungsmodus der Plastik an: „das ist eine Frau und die ist abstrahiert“. Dabei fällt ein für Kunstunterricht charakteristischer Fachbegriff („abstrahiert“), nicht wie vorher ein Wort aus der Alltagssprache. In der Erinnerung

Cosimas ist also den Schülern des Leistungskurses sofort die Gestaltungsweise der Plastik bedeutungsvoll; sie kapieren, dass der Darstellungsmodus des betrachteten Werks „Bronzefrau Nr. 6“ nicht etwa ein naturalistischer ist. Solch ein Wahrnehmungsmodus, der sehr schnell vom Dargestellten (einer Frau) absehen kann und auf die Gestaltungsweise des Kunstwerks fokussieren kann, lässt sich sicher als fortgeschritten bezeichnen. Der Blick dieser Schüler ist im positiven Sinne geschult, im negativen Sinne verschult: Bevor sie auf das inhaltlich Spezifische, auf den Ausdrucksgehalt einer Frauenplastik eingehen, kategorisieren sie erst den Stil des Kunstwerks.

Insgesamt (erste bis dritte Phase) kann man solche ersten gedanklichen Rezeptionshandlungen im Umgang mit einem Kunstwerk als Beginn für ein „Durchsuchen des Bildes nach Deutungsangeboten“ bezeichnen (vgl. Bernhardt 2007, S. 429).

Vierte Phase - Erleben des Widerständigen der Darstellung: Nun heißt es in Cosimas Darstellung: „die ist abstrahiert und das stand erstmal im Raum.“ Man könnte erwarten, dass (metaphorisch gesprochen) die dargestellte Frauengestalt dem Betrachter zu einem realen Gegenüber würde, als menschliche Erscheinung. Aber es ist bezeichnend, dass Cosima nicht die „Bronzefrau Nr. 6“ selbst als animiert wahrnimmt, sondern die konzeptuelle Vorstellung der „Bronzefrau Nr. 6“, also die Plastik als formal-stilistische Abstraktion: „und das stand erstmal im Raum.“ Sprachlich benannt wird die Erscheinung als „das“: Nicht etwa DIE dargestellte Frau wird personifiziert wie eine „richtige“ Frau im Raum; nein, die Abstraktion wird (in der sprachlichen Formulierung) personifiziert, welche dem Betrachter (metaphorisch) räumlich gegenübertritt. Damit gelangt die Betrachterin Cosima zu der für sie mitteilungswerten Feststellung, dass sie bzw. die Gruppe mit etwas im weitesten Sinne Widerständigen konfrontiert ist. Es „stand erstmal im Raum“: Die Metapher signalisiert das Empfinden eines räumlichen Bezugs zum Betrachteten. Das Sehen einer Darstellung eines Kunstwerks wird metaphorisch ent-virtualisiert. Obwohl die Betrachter sich gemeinsam in einem Schulraum befinden, bleibt unklar, ob von diesem als konkret greifbarem Ort abstrahiert wird oder nicht: Empfinden sich die Schüler „im Raum“ der Schule oder stattdessen wie in einem Ausstellungs- oder Museums-„Raum“, der tendenziell haptisch greifbare Qualitäten entwickelt? Auf jeden Fall klingt die von Cosima gewählte Formulierung so, als würde mit der „Bronzefrau Nr. 6“ den Schülern eine räumliche Barriere entgentreten.

Fünfte Phase - weitere Vertiefung der Wahrnehmung durch neue

Wahrnehmungsaktivitäten: „Und je weiter wir uns um die Figur rumbewegt haben, jetzt virtuell eben [...].“ Die Schülerin Cosima ist sich der Diskrepanz zwischen sprachlicher Metaphorik und der Realität der Betrachtungssituation sehr bewusst („jetzt virtuell“). Aber metaphorisch steigert sie sich sogar noch gegenüber der vorherigen Wahrnehmungsphase; nun wandert die Betrachtergruppe (gedanklich) sogar um das Kunstwerk herum. Die Betrachter steigen in die Darstellung ein, wie man so sagt, und umkreisen die Figur. Grammatikalisch kündigt sich im Komparativ eine weitere Steigerungsstufe der Wahrnehmung an: „Und je weiter [...].“

Sechste Phase - Entdeckung der Tatsache, dass weitere Merkmale der Darstellung eine Rolle spielen könnten: Wie bei einer Entdeckungsreise offenbaren sich den Schülern

immer neue Überraschungen: „sind wir auf ganz neue Aspekte gestoßen.“ Die Schülerin kündigt hier an, dass die Gruppe nun verschiedene neue Gesichtspunkte an dem Kunstwerk entdecken wird, ohne diese Merkmale zu konkretisieren. Aber die Wegmetaphorik ist hier sehr offenkundig. Wieder mutet die Formulierung körperlich an, haptisch greifbar („gestoßen“); diese semantische Wahl des Verbs klingt nach Verletzung, obwohl die Wortwahl ansonsten sehr positiv wirkt (etwa „ganz neue“). Cosima hat diese Wahrnehmungsphase also als emotional ambivalent empfunden. In vergleichbar ambivalenter Weise fällt hier zusätzlich der Kontrast zwischen einer eher abstrahierenden Formulierung („neue Aspekte“) und körperlich anschaulicher Wortwahl („gestoßen“) auf. Die Oberstufenschülerin charakterisiert mit solch ambivalenten Wortkonstellationen Kunstrezeption als die Gleichzeitigkeit von Gefühlen von (tendenziell auch bedrängender) körperlicher Gegenwärtigkeit und von (tendenziell reizvoll) virtuell abstrakter Abwesenheit. Cosima kündigt nicht nur „neue Aspekte“ an, nein sogar „ganz neue Aspekte“. Die Attributehäufung steigert die Wertigkeit und den Ausdruck der Formulierung, so dass dieser Ankündigung ein paradigmatisch-generalisierender Anspruch („ganz“) verliehen wird.

Siebte Phase - Konkretisierung der weiteren Merkmale der Darstellung: Nun werden von Cosima wie angekündigt die Entdeckungen der gemeinsamen Rezeptionsabenteuerreise genannt, jeweils „von jeder Sichtweise“ der Schüler aus; die Reihenfolge schließt wahrscheinlich an die erinnerte Abfolge im Rahmen des Unterrichtsgesprächs an: Etwa das Aussehen wie bei einem „Tier“, Anmutungen („Also ich hatte ein anderes Gefühl irgendwie“) oder (widersprüchliche) Geschlechtermerkmale („maskulin“ im Gegensatz zur ersten Zuordnung als „Frau“). Hier fällt die Disparität der Eindrücke auf, die sich sicher sowohl mit dem betrachteten Kunstwerk als auch mit der Anzahl der unterschiedlichen Schüler begründen lässt. Signifikanterweise rückt hier kurz der einzelne Betrachter in die dominante Subjekt- bzw. Akteursposition („mir“, „ich“ anstatt „wir“).

Insgesamt (vierte bis siebte Phase) beginnen die Schüler also hier mit der „Konstruktion einer vorläufigen Bedeutung“, wobei man das Kunstwerk „nach Details untersucht, um diese Deutung zu bestätigen“ (vgl. Bernhardt 2007, S. 430).

Achte Phase - Versuch der Einordnung von Einzeleindrücken, beispielsweise durch Aktivierung von Vorwissen: In einem nächsten Schritt versucht Cosima nun, einzelne der verschiedenen Eindrücke der Plastik kategorial einzuordnen; dazu aktiviert sie den Erfahrungshorizont der Schülergruppe, vor allem ruft sie Bekanntes (wohl aus dem Kunstunterricht) ab: „und das passt eben nicht zu den klassischen Aktdarstellungen von Frauen“. Solche gedanklichen Handlungen könnte man auch „Aktivierung des Vorwissens“ nennen (vgl. Bernhardt 2007, S. 428). Cosima empfindet dabei die Opposition von „maskulin“ bzw. „irgendwelche männlichen Züge“ zu „klassischen Aktdarstellungen von Frauen“ besonders diskrepant. Die Schülerin wird sich also ihrer eigenen, vielleicht bisher unausgesprochenen Erwartungen bewusst; für Cosima muss sich eine Aktdarstellung einer Frau offensichtlich besonders in der Darstellung von Merkmalen wie Feminität, Attraktivität und sexueller Ausstrahlung auszeichnen: „Und dann der fehlende

Aspekt der Erotik. [...] Also auf jeden Fall auffällig, weil, ja, Frauenakte sind immer mit einer gewissen Erotik verbunden.“

Es ist auffällig, dass Cosima ab hier grammatikalisch die Subjektposition kaum mehr mit Betrachterakteuren besetzt; man könnte das als ein Verschwimmen von persönlichem und kollektivem Rezeptionserleben begreifen.

Neunte Phase - emotional geprägter Bewertungsimpuls: Cosima unterzieht die Ergebnisse solcher Vergleiche von Erwartungen und visuellem Angebot nun Bewertungsprozessen: „Das hat mir gar nicht in den Kram reingepasst und das wirft dann schon Fragen und Überlegungen auf.“ Oder später: „Das war auch ziemlich, ja, komisch.“ Zwar werden die Bewertungsprozesse von Cosima nicht durch Formulierungen der Hochsprache wie etwa „ich finde“ sprachlich explizit gemacht; ihre Formulierungen aus der Alltagssprache („in den Kram reingepasst“, „komisch“) dagegen betonen beiläufig das Vorhandensein von inneren Konzepten („Kram“). Und Spaß und Humor („komisch“) entstehen meistens durch die Abweichung von Normalitätserwartungen, also von festgefügt, inneren Vorstellungswelten. Oberstes Bewertungskriterium ist für Cosima also, ob der aktuelle Stand der Verarbeitung des Wahrgenommenen sich zu den inneren Vorstellungen von Normalität fügt oder nicht („gar nicht [...] reingepasst“).

Bewertungsmuster spielen also in Cosimas Schilderung ihres Erlebens des Rezeptionsverlaufs der „Bronzefrau Nr. 6“ eine große Rolle. Die Schülerin wird erst in einem nächsten Darstellungsschritt (zehnte Phase) den relevanten Aspekt ihres Erwartungs- oder Normalitätsmusters sprachlich verdeutlichen. Daraus könnte man schließen, dass Cosima solche Bewertungsprozesse im ersten Impuls als mitläufig und unreflektiert erlebt; erst hat sie als Betrachterin eine Empfindung, wobei sie vorläufig unreflektiert ein Bewertungsurteil fällt: Habe ich das Gefühl, ob das Wahrgenommene zu meinen Erwartungen passt oder nicht? Kommt es dann zu einer Abweichung zu den Erwartungen, macht man sich die Erwartungen bewusst (zehnte Phase).

Zehnte Phase - reflexive Überprüfung des Bewertungsimpulses anhand eigener innerer Konzepte: Die vorherige, neunte Phase kann man sich, wie angedeutet, als weitgehend nonverbal emotional ablaufend vorstellen, wenn man Cosimas Schilderung ernst nimmt: „Das hat mir gar nicht in den Kram reingepasst [...]“. Die unmittelbar folgende zehnte Phase dagegen verläuft eher sprachlich kognitiv: „[...] und das wirft dann schon Fragen und Überlegungen auf.“ In enger Rückkopplung mit der neunten Phase versucht Cosima nun, sich die persönlichen inneren Konzepte und Vorstellungen zu vergegenwärtigen, um die eigenen Bewertungen reflexiv prüfen und rechtfertigen zu können. Das erkennt man in Cosimas Äußerung am argumentierenden Darstellungsmodus mit Kausal-Konjunktion und konsekutivem Adverb: „[...] weil, ja, Frauenakte sind immer mit einer gewissen Erotik verbunden. Also [...]“.

Insgesamt (achte bis zehnte Phase) kann man hier von der Überprüfung und „Modifikation, Revision oder Verifizierung der Spontandeutung“ sprechen (vgl. Bernhardt 2007, S. 430).

Cosima schildert also aus der Erinnerung den Verlauf der Rezeption eines Kunstwerks mit einer Schülergruppe. Dabei fällt auf, dass sie zu Beginn der Sequenz primär aus der Gruppenperspektive spricht: „Wir haben ja angefangen“. Im Verlauf fokussiert sie dann immer stärker auf ihre persönliche Perspektive: „bei mir“, „ich hatte“. Am Schluss der Sequenz generalisiert die Schülerin ihre Äußerungen unter anderem durch unpersönliche Personalformen: „immer“, „man“. Das könnte signifikant sein für das Erleben und die Wahrnehmung von Bildern und Kunstwerken: Zu Beginn ist sich der Betrachter sehr über den situativen und kommunikativen Kontext der Wahrnehmung bewusst, im aktuellen Fall also der Unterrichtssituation mit der Gruppe der Schüler. Im Verlauf der Rezeption fokussiert sich das Erleben auf ein Gegenüber des sich in seiner Subjektivität empfindenden Betrachters und des betrachteten Werks. Am Ende löst sich der Betrachtende vom situativen Kontext und der eigenen Subjektivität. In der Abstraktion vom persönlichen Wahrnehmungsprozess kommt es zu einer Bewertung des Betrachteten: Der Rezipient konstruiert dabei generalisierend einen überindividuellen Normalitäts-Erwartungsrahmen, in den er das Betrachtete einordnet.

5.5.5 Ablaufmodelle im Vergleich

Der Geschichtsdidaktiker Markus Bernhardt hat im Rahmen einer Untersuchung mit Schülern als Einzelbetrachtern von Fotos folgendes „Prozessmodell des Bildverstehens“ konzeptualisiert:

„Stufe 1: Durchsuchen des Bildes nach Deutungsangeboten“;

„Stufe 2: Konstruktion einer vorläufigen Bedeutung“;

„Stufe 3: Modifikation, Revision oder Verifizierung der Spontandeutung“ (vgl. Bernhardt 2007, S. 429-430).

Mit diesen Phasen korrespondieren für den Autoren folgende Merkmale („Fähigkeiten und Fertigkeiten“, vgl. Bernhardt 2007, S. 431).

Stufe 1:

- „Nennung nur weniger Bilddetails.“

Stufe 2:

- „Wahrnehmung und Nennung von vielen bis allen Bilddetails;
- Teildeutungen auf der Basis von praktischen Alltagserfahrungen;
- Erkennen von Mimik und Gestik als Ausdrucksmittel.“

Stufe 3:

- „Wahrnehmung und Nennung von Bilddetails in Auswahl;
- Formulierung von Hypothesen über die Gesamtbedeutung;
- Interpretation zum Teil von der Person gelöst;
- Gefühl, dass durch das Bild etwas ausgedrückt werden soll.“

Zentrale Merkmale dieses Prozessmodells lassen sich bei Cosimas oben rekonstruierter Schilderung nachweisen. Allerdings präsentiert sich naturgemäß aufgrund der Gruppensituation der Wahrnehmungsablauf in der Darstellung der Schülerin komplexer; es muss an dieser Stelle offen bleiben, ob es angemessen ist, Rezeptionssituationen in der Gruppenkommunikation als erweiterte Einzelbetrachtungen begreifen zu wollen oder ob solch ein Ansatz der Spezifik von Rezeptionssituationen in der Gruppe nicht gerecht wird.

Hier drängt sich ein weiterer Vergleich auf: Zu Beginn des Interviews nennt Cosima wie angedeutet fünf typische Unterrichtsschritte im Umgang mit Kunst (IS2/29.9., Zeilen 16-48); diese abstrahierende Schrittfolge vermittelt primär die Unterrichtsstruktur wie aus der

Perspektive eines Unterrichtenden. Denn Cosima nennt hier die Lehrerin beim Namen und die Terminologie der Schilderung folgt stellenweise einem pädagogischen Jargon. An der oben rekonstruierten Stelle des Interviews (IS2/29.9., Zeilen 237-262) konnten dagegen zehn Phasen benannt werden, die aus der Perspektive der Schülerin viel konkreter das Erleben eines Kunstwerks im Verlauf der Rezeption in den Blick nehmen.

Wie verhalten sich die beiden Ablaufschemata im Vergleich, also a) das von Cosima bei der Intervieweröffnung eher explizit im ansatzweise pädagogischen Jargon erklärte fünfschrittige Ablaufschema zu dem b) eher aus dem Erleben erinnerte und implizit vermittelte zehnschrittige Ablaufschema? Es fällt auf, dass Cosima nur die ersten beiden der von ihr benannten fünf typischen Unterrichtsschritte mit konkreten Erinnerungen an das Erleben der Stunde mit der „Bronzefrau Nr. 6“ schildert: erstens Eröffnung der Rezeption und anschließend zweitens offene Kommunikation über das Werk. Ob Cosimas konkreter Bericht den dritten Unterrichtsschritt (gelenkte Fokussierung der Kommunikation über das Werk) auch einschließt, bleibt unklar; Frau Paulidem oder eine bündelnde Fragestellung werden von Cosima an dieser Stelle der Schilderung allerdings nicht erwähnt. Der vierte Unterrichtsschritt (Zusammenfassung des Wesentlichen) spielt offensichtlich keine Rolle in Cosimas konkretem Bericht; die Schilderung der Eindrücke bleiben offen, ambivalent und vage: Cosima findet es berichtenswert, dass sie von der Gleichzeitigkeit männlicher und weiblicher Merkmale der Bronzefrau irritiert ist; von einer deutlichen Klärung über das Wesentliche berichtet die Schülerin hier aber nicht, auch nicht über weitere Rezeptionsaktivitäten (fünfter Unterrichtsschritt).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die ersten beiden Phasen im Erleben von Cosima die entscheidenden sind (Eröffnung der Rezeption und anschließend zweitens offene Kommunikation über das Werk); Cosima betont ja auch selbst explizit die Wichtigkeit erster Eindrücke: „Der erste Eindruck ist sehr wichtig.“ (IS2/29.9., Zeilen 20-21). Und: „Wir haben ja angefangen, das ist mir ziemlich deutlich aufgefallen.“ (IS2/29.9., Zeilen 237-238)

Die Wichtigkeit des Beginns der Rezeption eines Kunstwerks und der offenen Kommunikation zeigt sich auch darin, dass Cosima mit der Schilderung ihres konkreten Erlebens auf folgende Frage des Interviewers geantwortet hat: „Hat sich die Wahrnehmung, das Erleben, das Begreifen, das Verstehen des Kunstwerks im Laufe der Stunde verändert?“ (IS2/29.9., Zeilen 229-231) In ihrer Antwort schildert Cosima den Verlauf der ersten beiden der oben benannten Unterrichtsschritte; dadurch dokumentiert sich deutlich, dass aus Schülersicht hier in diesen beiden Phasen die Momente intensivster Wahrnehmung, Überraschung und markant spürbaren Lernens zu situieren sind.

Welche Relevanz besitzt die Schilderung eines konkreten Rezeptionsablaufs einer Schülerin? Hier werden Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata in der Kunst- und Bildrezeption der Schülerin deutlich. Wie schon angedeutet, ist einerseits für Cosima ein geschult abstrahierender, distanzierter Wahrnehmungsmodus charakteristisch. Gleichzeitig aber scheint im konkreten Erleben Cosimas der spontan offene Beginn der Kommunikation über ein Kunstwerk die intensivste Phase zu sein.

5.5.6 Anschlusskommunikation mit Netzrecherchen als zeitgenössischer Umgang mit Kunst

Scheinbar ohne direkten inhaltlichen Bezug zu einer vorherigen Sequenz oder dem Frageimpuls des Interviewers, also sehr selbstläufig, beginnt Cosima von einem neuen

Thema zu berichten; dieses neue Thema hat für die Schülerin also emotional große Relevanz: Die Gymnasiastin berichtet von eigenen Internetrecherchen zu Kunstwerken im Anschluss an den Kunstunterricht.

„I: Also die heutige Stunde, ihr kommt nach Hause, erzählt der Mutti oder dem Freund, der Freundin was, was würdet ihr heute sagen zu dieser Stunde?

Ken: [...]

Cosima: Also, wenn wir was gesehen oder bearbeitet haben, was mir gut gefällt oder mich anfängt zu interessieren, dann suche ich mir selber Abbildungen davon im Internet raus und gucke so ein bisschen nach so Hintergrundinformationen, weil es könnte ja immer sein, dass es hinterher so in einer Klausur vorkommt.

I: Hmhm.

Cosima: Und wenn es mich interessiert, dann macht das auch irgendwie Spaß.“ (IS2/29.9., Zeilen 49-65)

Cosima denkt zu Hause also oft in einer Art Anschlusskommunikation über die im Unterricht besprochenen Kunstwerke weiter nach; die oben im Zitat gekürzte Antwort von Ken spielt für den hier zu untersuchenden Aspekt keine direkte Rolle. Wenn die Äußerung Cosimas in irgendeiner Beziehung zur Frage des Interviewers stehen sollte, lässt sich sagen: Cosima empfindet offensichtlich das Internet wie einen konkreten Menschen, also etwa im Sinne eines Ansprechpartners für Kommunikation („der Mutti oder dem Freund“ heißt es etwa in der Frage des Interviewers).

Der letzte der hier zitierten Sätze drückt dabei ein charakteristisch ambivalentes Verhältnis der Schülerin zum Unterricht und zur Schule aus; der Satz wirkt wie ein Eingeständnis, welches Cosima etwas unangenehm ist: Es klingt, als sage sie es nicht gerne, aber die (Weiter-)Beschäftigung mit einem schulischen Thema bereitet Cosima offensichtlich Freude. Diese Art der Äußerung passt natürlich nicht zu den „als normal“ erwarteten favorisierten Formen einer als üblich empfundenen Selbstdarstellung einer Schülerin, etwa im folgenden Sinne: *Zu Hause macht man nichts für die Schule!* Deshalb rechtfertigt Cosima sicher zu Beginn der Äußerung ihre Aktivitäten, nämlich dass solche Anschlussrecherchen für die Vorbereitung von Klausuren nützlich sein könnten. Das ist bestimmt nicht falsch, aber kurz darauf betont Cosima dann auffallend den Aspekt „Spaß“. Cosimas emotionale Verunsicherung signalisiert sich dabei mit einem hilflos unbestimmten Indefinit-Adverb: „irgendwie“.

Die Schülerin nennt zwei alternative Bedingungen für ihre freiwillige Weiterbeschäftigung im Netz mit den im Unterricht behandelten Kunstwerken: Entweder hat ihr im Unterricht ein Kunstwerk emotional einen positiven Eindruck gemacht; im Jargon einer Jugendlichen klingt ihre Formulierung wie eine Äußerung über das Klamotten-Shoppen („was mir gut gefällt“). Oder, als alternative Voraussetzung, Cosima spürt den Beginn von Wissensdurst oder ein Verlangen, mehr von dem Werk zu erfahren („oder mich anfängt zu interessieren“). Dabei reicht der Schülerin schon der Keim eines Anflugs von Neugierde als Anlass für eigene Recherchen. Deshalb kann man hinsichtlich der persönlichen Vorlieben von Cosima davon sprechen, dass Kunst für die Schülerin eine Art Liebhaberei darstellt.

Man kann solche und vergleichbare Anschlussaktivitäten - nach der Rezeption von Kunstwerken - als Indikatoren für ästhetische Erfahrungen begreifen: Ein beeindruckter Museumsgänger berichtet etwa vom Erleben eines Kunstwerks. Oder ein Betrachter besorgt sich im Anschluss an einer Wahrnehmungssituation eine Postkarte oder ein Poster eines Werks. Oder er kauft sich im Zusammenhang mit dem Werk ein Buch oder einen Katalog. Oder ein Rezipient beschafft sich in Folge einer intensiven Kunstbetrachtung etwa im Internet Informationen zum Künstler oder er besucht Vorträge oder Seminare. Alle solche sich tendenziell verselbständigenden Anschlussaktivitäten lassen darauf schließen, dass ein Betrachter mit einem Kunstwerk wahrscheinlich eine intensive, berührende Erfahrung gemacht hat.

5.5.7 Anschlusskommunikation als Indikator für ästhetische Erfahrung: „bei den Favoriten gespeichert“

Als Ausdruck eines intensiven Erlebens von (im Kunstunterricht rezipierten) Abbildungen von Kunstwerken erwähnt Cosima ihre Anschluss-Internetrecherchen; auf Nachfrage schildert sie diese Aktivitäten dann im weiteren Verlauf des Interviews ausführlicher. Als Begründung ihrer Anschlussrecherchen nennt Cosima jeweils zuerst den schulischen Nutzen als Klausurvorbereitung, sowohl bei der ersten Erwähnung als auch bei der vertiefenden Erläuterung. Doch dann, nach einer skeptischen Nachfrage des Interviewers, gesteht Cosima auch den Genuss dieser Form der Aktivität; außerdem kündigt sie eigene Recherchen zu den Frauen-Plastiken von Thomas Schütte an.

„Cosima: Ja also. Ich weiß nicht, jedes Werk, das wir irgendwie bearbeiten, könnte ja theoretisch in einer Klausur vorkommen.

I: Hmhm.

Cosima: Also irgendwie ein Vergleich oder wenn es jetzt eine praktische Arbeit ist, dass wir uns irgendwie auf dieses Konzept beziehen sollen.

I: Hmhm.

Cosima: Und ich mache das schon öfters, wenn wir Skulpturen jetzt zum Beispiel bearbeiten,

I: Hmhm.

Cosima: dass ich mir dann davon Abbildungen im Internet suche, die ausdrücke und alle Informationen einfach auf die Blätter schreibe. Dann haben die selber so einen Durchblick.

I: Hmhm. Das machen sie aber nur bei, wenn sie wissen es könnte in der Klausur kommen sonst nicht?

Cosima: Das mache ich eigentlich bei fast allen.

I: Hmhm.

Cosima: Und wenn es mich interessiert, dann suche ich wirklich direkte oder halt so Hintergrundinformationen auch raus. So, keine Ahnung, Texte von verschiedenen Kunstliebhabern. Es gibt auch so eine ganz interessante Medizinerzeitung, wo die auch sich mit Kunstwerken beschäftigen. Das ist eigentlich ganz nett gemacht.

I: Die ist auch im Netz?

Cosima: Ja.

I: Aha. (Lacht). Wie heißt die?

Cosima: Ich muss mal nach dem Link gucken. Ich habe die bei den Favoriten gespeichert.

I: Ah ja. Und würden sie heute bei dieser Thomas Schütte-Figur nachgoogeln?

Cosima: Ja. Also das hatte ich sowieso vor. Vor allem würde ich mir die anderen angucken, weil Frau Paulidem hat ja gesagt, dass die unterschiedlich sind aber zu einer Serie gehören.

I: Hmhm.

Cosima: Das ist ja meistens interessant, weil man ein Thema in verschiedenen Darstellungen sieht." (IS2/29.9., Zeilen 109-147)

Wie beim Häuten einer Zwiebel schält sich hier allmählich im Verlauf der Interviewsequenz der Kern von Cosimas Äußerungen heraus: Zuerst betont Cosima den schulischen Nutzen ihrer Anschluss-Internetrecherchen (IS2/29.9., Zeilen 109-111). Dann vermittelt sie den Eindruck, sie erhoffe sich vorrangig „Durchblick“ (IS2/29.9., Zeile 123). Wie schon angedeutet, ist diese Metapher vom „Durchblick“ charakteristisch für Cosima: Sie erhofft sich einen Röntgenblick, der durch die Oberfläche zur Struktur dringt. Dann verschiebt sich die Akzentuierung der Schilderung ihrer Recherchen: Sie habe schon Texte von „verschiedenen Kunstliebhabern“ (IS2/29.9., Zeile 131) entdeckt, mit denen die Schülerin sich offensichtlich persönlich identifiziert. Selbst eher ungeläufige Informationsquellen für Kunstwerke habe sie entdeckt, erkundet und seien ihr vertraut („so eine ganz interessante Medizinerzeitung“ (IS2/29.9., Zeilen 131-132)). Schließlich will die Schülerin dem Interviewer eine Internetseite empfehlen, die sie als Link zu den „Favoriten“ (IS2/29.9., Zeile 138) auf ihrem Rechner zu Hause aufgenommen habe.

Das heißt, der Klang der zentralen Begriffe im Zusammenhang mit Cosimas Recherchen steigert sich allmählich im Verlauf der Sequenz: Am Anfang dominiert eher eine intellektuell-analytische Haltung mit dem Ziel, eine vertiefte Kenntnis von einem Kunstwerk zu erlangen. Dann wird es schließlich jedoch emotional intensiver, in der metaphorischen Hülle geht es um Emotionen wie bei einem Liebhaber: „Ich habe die bei den Favoriten gespeichert.“ Die Wortwahl ist natürlich rein technisch gemeint, ist als Indikator aber bezeichnend: Der „Favorit“ hat erste Priorität, ist als Liebling Anwärter auf den Sieg, ein Gewinnertyp. Und etwas zu speichern meint zu lagern, stapeln, also letztlich zu akkumulieren.

Diese oben skizzierte, sich steigernde Abfolge der zentralen Begriffe könnte man auch als emotionale Entwicklungsschritte für Cosimas Anschluss-Internetrecherchen in der Entwicklung ihrer Schülersozialisation auffassen: Nach irgendeiner Rezeption eines Werks im Rahmen des Kunstunterrichts folgte im Anschluss privat zu Hause eine Weiterführung der Beschäftigung. Angeregt vom (eher fremdgesteuerten, verordneten) Kunstunterricht weiteten sich die Rezeptionsaktivitäten (aus Eigenantrieb) mit Netzsrecherchen aus. Dabei wird aus Wissensdrang schließlich emotional ein intensives Liebhabertum („Favoriten“), bei dem das Netz vielleicht sogar zum Anreger weiterer ästhetischen Erfahrungen werden kann.

Cosimas privates Verhalten im Umgang mit Kunstwerken bei der Netzrecherche gewinnt also den Charakter von Fan-Verhalten: Kinder oder Jugendliche schneiden etwa zu ihrem favorisierten Fußballverein oder Musikstar Bilder aus Zeitungen heraus und kleben sie in (oft selbst angelegte) Alben, auf ihre Schreibkladden oder dekorieren mit dem Material ihr Zimmer.

Der zurückhaltende Darstellungsmodus von Cosima ist auch an der hier angeführten Stelle des Interviews charakteristisch, etwa in abschwächenden Wendungen: „keine Ahnung“, „fast“, „eigentlich“, „meistens“. Mit ihrem primär zurückgenommenen Habitus versucht die Schülerin zu Beginn in erster Linie den schulischen Nutzen ihrer Anschlussrecherchen hervorzuheben; doch dann sagt sie: „Das mache ich eigentlich bei fast allen.“ Wie schon angedeutet, hat der Klang einiger ihrer Sätze und Begriffe („Durchblick“, „Kunstliebhabern“) eine verräterisch stark emotionale Färbung: „Das ist eigentlich ganz nett gemacht.“ „Ich habe die bei den Favoriten gespeichert.“ „Also das hatte ich sowieso vor.“ Des Weiteren drückt sich Cosimas emotionale Eingebundenheit an einer Stelle durch die Hilflosigkeit ihrer stockenden Formulierung aus: „So, keine Ahnung, Texte von verschiedenen Kunstliebhabern.“

Auch deshalb, also wegen der sich andeutenden Emotionalität der Schilderung, könnte man die eigenständigen Recherche-Aktivitäten Cosimas als Indikatoren für wiederholte ästhetische Erfahrungen der Schülerin einschätzen; zu den Signalen ästhetischer Erfahrungen werden u.a. oft folgende Merkmale gezählt: „Emotionales Involviertsein“, „Freude, Spaß“ oder „Lustempfinden“ (Peez 2005a, S. 15). Diese Gefühle lassen sich sicher bei den oben angeführten Formulierungen Cosimas in der Schilderung ihrer Internetrecherchen festmachen.

Merkmale wie „Genuss der Wahrnehmung selbst“ und „Spannung“ bekunden sich auch bei Cosimas folgender Äußerung, gerade wenn man ihren eher zurückhaltenden Darstellungsstil berücksichtigt: „Das ist ja meistens interessant, weil man ein Thema in verschiedenen Darstellungen sieht.“ Zentral bei dieser Äußerung ist, dass die Schülerin die thematischen Variationen und Unterschiede im Netz ja nur sukzessiv, in zeitlicher Abfolge wahrnehmen kann, eben jeweils nach Aufruf einer neuer Internetseite. An dieser hier zitierten Äußerung zeichnen sich deshalb auch weitere Signale ästhetischer Erfahrung ab:

- „Erleben von Prozesshaftigkeit in der Wahrnehmung;
- Reflexion über die eigene Wahrnehmung;
- Reflexion bewirkt die nötige Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben, zum Abschluss der ästhetischen Erfahrung;
- Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt;
- In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten“ (Peez 2005a, S. 15).

Netzrecherche

-Aktivitäten im Anschluss an schulische Kunstrezeption haben bei Cosima deutlich gewohnheitsmäßigen Charakter, aber nicht nur. Es signalisiert sich in ihren Äußerungen, dass man Anschlussaktivitäten wie Recherchieren als sehr intensiv im Umgang mit Kunst (bzw. mit deren Abbildungen) empfinden kann, etwa als Momente ästhetischer Erfahrung:

„Und wenn es mich interessiert, dann macht das auch irgendwie Spaß.“ (IS2/29.9., Zeilen 63-64) Zugespitzt gesagt: Es deutet sich an, dass ästhetische Erfahrungen mit Werken bildender Kunst (bzw. mit deren Abbildungen) nicht unmittelbar an aktuelle Wahrnehmungssituationen gekoppelt sein müssen; das Erfahrungspotenzial von Werken bildender Kunst (bzw. von deren Abbildungen) kann sich auch später in Anschlussaktivitäten entfalten. Rezipienten können unter Umständen Werke bildender Kunst (bzw. deren Abbildungen) auch ohne aktuelle Darbietung ähnlich wie literarische, also textgebundene Erfahrungsformen erleben, etwa in der Erinnerung an eine Betrachtungssituation.

5.5.8 Das Verhältnis von Bild und Wort in Cosimas Internet-Anschlusskommunikation

Zusätzliche, im Netz gefundene verbale Informationen und/oder weitere Abbildungen können offensichtlich die Intensität des Erlebens eines primär sich visuell präsentierenden Kunstwerks erhöhen. Weiterhin ist überraschend, dass Cosima visuelle und verbale Impulse ihrer Netzrecherchen in ihren Äußerungen meistens nicht voneinander differenziert; es wirkt, als würde Cosima Wort und Bild bei der Internetrecherche im engen Verbund wahrnehmen.

Cosima druckt im Netz gefundene Abbildungen von Kunstwerken aus; dazu wird sie Künstlernamen, Bildtitel, assoziierte Begriffe u.Ä. in Internet-Suchmaschinen eingeben. Visuell rezipierte Kunstwerke müssen verschlagwortet, also verbalisiert werden, um durch das Internet wieder bildnerisch sichtbar gemacht werden zu können. Dabei wird es nicht bei einzelnen Abbildungen bleiben. Anschließend ergänzt die Schülerin die Abbildungen wieder verbal mit Textinformationen. Die Verklammerung von Visualität und Verbalisierung fällt hier auf: Die enge, pendelnde Verbindung von Bild und Sprachlichkeit ist hier symptomatisch, die möglicherweise für den Umgang mit Kunst und Bildern heute besonders bedeutsam ist. Das Vorgehen bei Netzrecherchen zu Bildern, wie Cosima es skizziert, kann man in Analogie zum Rezeptionsprozess von Kunstwerken im Unterricht begreifen: Ein Bild steht im Mittelpunkt, das mit verbalen Impulsen und Informationen ergänzt wird, wobei ein Hin- und Herpendeln zwischen Bild- und Wort-Impulsen charakteristisch ist.

Cosima ergänzt, wie gesagt, ihre Ausdrücke von Abbildungen durch das Exzerpieren von im Netz gefundenen Informationen (siehe IS2/29.9., Zeilen 121-126). Die Schülerin erwähnt aber nicht, dass sie die gefundenen Verbal-Informationen ausdrückt; vielmehr schreibt sie aktiv gestaltend erläuternde Texte auf ihre Ausdrücke mit den Abbildungen (wahrscheinlich neben und unter diese), wobei sie die Informationen dem Internet entnommen hat. Solche Bild-Text-Kombinationen könnte man als Mind-Maps, Cluster oder Wissenslandkarten verstehen. Aktiv und produktiv sammelt die Schülerin also Bild- und Textinformationen, systematisch, zusammenfassend und strukturierend; in der Aneinanderreihung der bearbeiteten Ausdrücke entsteht eventuell sogar eine Art Atlas.

Man kann hier von Anschlusskommunikation sprechen, da Cosima die Suchmaschine(n) im Internet wie in einem Gespräch befragt, Antworten erlangt und diese auswertet, in Folge wahrscheinlich die Fragen verfeinert und ergänzende Sucheingaben macht usw. Solche ursprünglich dialogischen Prozesse könnten im Endprodukt im Charakter zu einem visuellen Tagebuch gerinnen, wobei die oder der Gestaltende durchaus in einem kommunikativen Verhältnis zu seinen bisherigen Einträgen bleiben kann; Cosima etwa

betont ja die Häufigkeit ihrer Recherchen. Wie angedeutet, haben Cosimas Internetrecherchen im Anschluss an schulische Kunstbegegnungen gewohnheitsmäßigen Charakter: „Das mache ich eigentlich bei fast allen.“ (IS2/29.9., Zeile 126) Insgesamt kann man Cosimas Anschlussaktivitäten als spezifisch für ihren Umgang mit Bildern und Kunstwerken (bzw. mit deren Abbildungen) benennen; im Anschluss an Kunstrezeption im Netz zu recherchieren bereitet ihr durchaus oft Freude: „dann macht das auch irgendwie Spaß.“ (IS2/29.9., Zeilen 63-64) Verallgemeinert gesagt: Es gibt Beispiele, dass man gerade (kommunikative) Anschlussaktivitäten nach der eigentlichen Rezeptionssituation mit Kunst (bzw. mit deren Abbildungen) als sehr intensiv empfinden kann; es deutet sich somit an, dass man ästhetische Erfahrungen auch als Anschlusserfahrung zeitlich nach einer visuell aktuellen Rezeption von Kunstwerken (bzw. von deren Abbildungen) erleben kann. Im weiteren Sinne können die hier beschriebenen oder vergleichbare Aktivitäten als ein weiterer Indikator für intensives ästhetisches Erleben verstanden werden (vgl. Peez 2005a, S. 15: „Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion“).

5.5.9 Unterricht als Kampfort zur Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern

An folgender Stelle thematisiert Ken die persönliche Bewertung von Bildern und Kunstwerken hinsichtlich ihrer Bedeutung oder Nicht-Bedeutsamkeit; inhaltlich geht es hier zu Beginn noch um die eigenen Internetrecherchen im Anschluss an den Unterricht: „Ken: Ja, aber nicht zu jedem Bild würde ich jetzt im Internet nachforschen. Man hat ja manchmal das Gefühl, welches Bild am wichtigsten sein könnte.

I: Ja.

Ken: Die Bilder würde ich dann nachgucken. Man findet ja schon manchmal ein paar Interpretationsansätze im Internet.

I: Hmhm. Heute wäre das wichtig oder weniger wichtig?

Ken: Heute die waren schon wichtiger.

I: Ja? Warum?

Cosima: Obwohl Frau Paulidem wollte die gar nicht machen.

Ken: Die wollte gar nicht?

Cosima: Nein.

Ken: Gut, dann ist das auch nicht so wichtig.

(Lachen) “ (IS2/29.9., Zeilen 151-164)

Ken taxiert die Bedeutsamkeit und (soziale) Wertigkeit („am wichtigsten“) von Bildern nicht primär argumentativ nach Kriterien, wenn man seine Formulierung ernst nimmt; Wichtigkeit ist laut Ken eher eine Sache des Empfindens („manchmal das Gefühl“). Der Schüler spielt diese Tatsache zwar mit einem relativierenden Adverb („manchmal“) und Konjunktivgebrauch („könnte“) herunter. Aber er geht gleichzeitig nicht etwa auf eine analysierend-reflektierende Erörterung der Wichtigkeit von Bildern ein; dazu müsste er beispielsweise das Abwägen von Argumenten ansprechen, geleitet nach Kriterien. Nein, für den Schüler ist die Empfindung zentraler Indikator für die Relevanz von Bildern, denn nur diesen Aspekt thematisiert er. Was verbirgt sich aber hinter der Formulierung „das Gefühl“?

Man könnte sagen, hinter „das Gefühl“ steckt der von den einzelnen Akteuren nicht reflektierte soziale Habitus; dieser Habitus strukturiert den Blick und den jeweils spezifischen Bildungsgangmodus des Einzelnen. Der Habitus (vulgo „das Gefühl“) taxiert und wertet Bilder hinsichtlich ihrer Relevanz. Denn die Anrufung der Instanz „das Gefühl“ verschleiern subjektivistisch das Vorhandensein von unthematischen, nichtreflektierten (sozial erlernten) Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmustern. Lässt sich das an der Interviewsequenz zeigen?

Der Interviewer fragt Ken nach seiner Einschätzung der Kunstwerke, die im aktuell erlebten Unterricht im Mittelpunkt gestanden haben („wichtig oder weniger wichtig?“). Sozial konform antwortet Ken mit „schon wichtiger“. Das erspart ihm kommunikativ aufwändig rechtfertigende Sprechakte, um die Nicht-Relevanz von Kunstwerken begründen zu müssen. Außerdem muss er den Interviewer nicht beschämen, indem er die Relevanz des Werks „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte in Frage stellt. Denn allen Beteiligten ist klar, dass der Interviewer weitgehend für die Auswahl dieser Plastik für den aktuellen Unterricht verantwortlich gewesen ist (siehe UG29.9., Zeilen 19-21). Als der Interviewer nachhakt und Ken auffordert, zur Erläuterung Gründe für die Wichtigkeit der besprochenen Werke zu nennen („Warum?“), gibt der Schüler keine Antwort.

Aber Cosima weiß einen Ausweg aus der kommunikativ schwierigen Zwickmühle: Sie schiebt die Verantwortung auf Frau Paulidem. Cosima erinnert sich daran, dass die Lehrerin geäußert habe, dass diese die Plastik normalerweise nicht im Unterricht besprochen hätte; doch der Besuch des Forschers habe die Besprechung des Werks veranlasst: „Obwohl Frau Paulidem wollte die gar nicht machen.“ Darauf meint Ken, nach kurzer versichernder Nachfrage gegenüber Cosima: „Gut, dann ist das auch nicht so wichtig.“

Die Äußerung ist scherzhaft gemeint, denn danach hat die Audioaufnahme Gelächter dokumentiert. Was signalisiert Kens humorvolles Dementi der eigenen Einschätzung, dass das Werk von Schütte als wichtig einzuschätzen sei? Witzig zeigt der Schüler die soziale Abhängigkeit der Wertung von Kunstwerken: Wichtig, bedeutsam, relevant sind Kunstwerke, wenn diese von den jeweils ranghöchsten sozialen Akteuren demonstrativ hinsichtlich ihrer Dignität bestätigt und geadelt werden. In diesem Sinne bildet die Aufforderung zur Einschätzung der „Bronzefrau Nr. 6“ eine kommunikative Dilemma-Situation: Egal, ob Ken die Plastik als „wichtig oder weniger wichtig“ taxiert, er wird immer einen ranghöheren Akteur enttäuschen - entweder Frau Paulidem (eher skeptisch gegenüber der „Bronzefrau Nr. 6“), Cosima (ambivalent, will zwar neugierig weiterrecherchieren, vgl. IS2/29.9., Zeilen 142-145, zugleich betont sie aber die skeptische Haltung der Lehrerin) oder den Interviewer (positive Einschätzung, er hat das Werk ausgewählt). Letztlich und im Spaß beugt sich Ken der Meinung der für ihn relevanten symbolisch Mächtigsten, Frau Paulidem: Sein „offizielles“ Urteil fällt gegen die Einschätzung der Bronzefrau als relevant und bedeutsam aus („nicht so wichtig“), doch mit seinem persönlichen Urteil behauptet er eher das Gegenteil („Heute [...] schon wichtiger.“).

Im kommunikativem Verhalten von Ken an dieser Stelle zeigt sich konkret an einem Beispiel: Das im Interview beschworene „Gefühl“ spielt hier für die Bewertung der Relevanz von Kunstwerken eine eher geringe Rolle; stattdessen ist für Ken entscheidend, was Frau Paulidem sagt und was sie für relevant hält. Ken entlarvt mit seinem Humor das Vorhandensein tendenziell tabuisierter, unthematischer, weitgehend nicht reflektierter

sozialer Bewertungsmuster; die Existenz von diesen verdeckten, aber sozial erwarteten Bewertungsmustern legt es nahe, dass entsprechende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster für die Rezeption von Kunstwerken und deren Beurteilung eine große Rolle spielen.

Fazit: Es dokumentiert sich an dieser Stelle des Interviews auf humorvolle Weise, dass Ken Schule und Unterricht als Ort von Kämpfen um die Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern versteht. Für Ken spielen dabei argumentative Erörterungen von Relevanzen eher keine Rolle. Er entlarvt dagegen mit seinem humorvoll gespielten Opportunismus, dass die mächtigsten Akteure im Feld der Schule bestimmen, welche Klassifikationen, Rangstufen und Bewertungen symbolisch Geltung erlangen: Die Lehrer können mit Hilfe ihrer symbolischen Macht wenigstens auf einer Art offiziellen Ebene durchsetzen, welche die dominanten und legitimen Sichtweisen und Umgangsformen mit Kunst sind. Und durch sein kommunikatives Verhalten dokumentiert Ken, dass er sich einerseits der offiziellen Macht beugt; aber er demonstriert gleichzeitig, dass er um das Durchsetzungsbestreben der Schule weiß, indem er sich über dieses lustig macht. Ken formuliert an dieser Stelle eine Art humorvoller Ideologiekritik.

5.5.10 Bildvergleiche: „dass die Bilder eigentlich nach einem gleichen Aufbau funktionieren“

Die Schülerin Cosima führt im Verlauf des Interviews selbst das Thema Bildvergleiche ein, als eine spezifische Form des Umgangs mit Bildern:

„Sind wir durch Expressionismus in die Abstrakte und dann haben wir noch Surrealismus gemacht. Die Stunden waren insofern interessant, dass wir wirklich Vergleiche gemacht haben. [...] Also, dass die Technik mal funktioniert hat und wir wirklich einen konkreten Vergleich zwischen diesen drei verschiedenen Arten hatten.“ (IS2/29.9., Zeilen 95-103)

Vergleiche gehören für Cosima zu den zentralen Umgangsformen mit Bildern und Kunstwerken, so wie sie ihr Erleben des Unterrichts schildert; ansonsten würde die Schülerin nicht von dem Thema Bildvergleich sprechen. Die Relevanz von Bildvergleichen für Cosima zeigt sich auch darin, dass sie sehr deutlich Wertungen artikuliert, auch implizit kritische („interessant“, „dass die Technik mal funktioniert hat“). Cosima bringt den Bildumgangsmodus Vergleich in enge Verbindung mit einer Kunstgeschichte als Stilgeschichte („Expressionismus“, „Abstrakte“, „Surrealismus“). Gleichzeitig drückt sich in ihren Worten aus, dass die Schülerin diesen Modus im Umgang mit Bildern im Resultat nicht immer als subjektiv bedeutsam empfindet. In der Wertung Cosimas hat der Bildvergleich in der aktuellen Stunde allerdings gut geklappt.

Cosima gebraucht an dieser Stelle signifikanterweise zwei unterschiedliche Formulierungen für Bildvergleiche: Einmal heißt es, „dass wir wirklich Vergleiche gemacht haben“, dann jedoch, „dass die Technik mal funktioniert hat“. Das signalisiert, dass die Schülerin den Modus Bildvergleich als oft gekünsteltes („wirklich“, im Sinne von „nicht nur so tun als ob, wie sonst“), maschinenmäßiges Verfahren empfindet („Technik“, „funktioniert“). Weiterhin wird deutlich, dass die Schülerin hier den Unterricht durchaus in kritischer Distanz reflektiert: Cosima versteht den Umgang mit Bildern im Modus des Vergleichs

stellenweise skeptisch als eine Art Handwerkskunst, welche sie häufig als fremd und abweisend erlebt. Bildvergleiche wertet sie zuweilen wie passiv zu erleidende Vorführ-Experimente, etwa wie im Physikunterricht: Denn gelegentlich wird - im Erleben Cosimas - im metaphorischen Sinne ohne reale Akteure agiert („funktioniert“, vgl. die zweite Formulierung), anstatt dass leibhaftige Schüler aktiv Bilder miteinander vergleichen würden (etwa „wir“, vgl. die erste Formulierung); nimmt man die Wortfindung der Schülerin ernst, verlaufen Bildvergleiche im Unterricht teilweise (wie in der zweiten Formulierung) technisch wie maschinelle Vorgänge ohne konkrete menschliche Beteiligung.

An folgender Stelle formuliert der Interviewer eine vertiefende Nachfrage zum Thema Bildvergleiche; hier zeigt sich wieder Cosimas kühl analytischer Habitus im Umgang mit Kunst: Die Schülerin interessiert sich mehr für (Tiefen-)Strukturen („Aufbau“) als für konkret spezifische (Oberflächen-)Erscheinungen.

„Cosima: Weil, na ja, einen Künstler kann man erst im Vergleich zu anderen richtig kennen lernen.“

I: Hmhm.

Cosima: Weil da merkt man erstmal, was der macht und was der nicht macht.

I: Hmhm.

Cosima: Wenn man sich jetzt ganz abgespalten von anderen, ähm, Kunstwerke von Dali anguckt zum Beispiel

I: Hmhm.

Cosima: ja gut, dann erkennt man, dass der mit Geschwungenheit arbeitet.

I: Hmhm.

Cosima: Aber wenn man nur eins sieht, merkt man auch gar nicht, dass der ein Motiv immer wiederholt

I: Hmhm.

Cosima: und dass die Bilder eigentlich nach einem gleichen Aufbau funktionieren.

I: Hmhm.

Cosima: Ja also und wenn man den noch mit anderen vergleicht zum Beispiel aus dem Surrealismus, dann erkennt man auch seine Spezialitäten und Andersartigkeiten.“ (IS2/29.9., Zeilen 203-223)

Wieder ist für Cosimas Umgang mit Kunst charakteristisch, dass sie als eine Leistung von Bildvergleichen betont, durch diese Untersuchungsmethode den „Aufbau“ deutlicher erkennen zu können, also die Struktur von Kunstwerken. Dabei geht es ihr allerdings nicht primär um einzelne Kunstwerke; für die Schülerin repräsentieren Einzelwerke jeweils eher nur das gesamte Schaffensoeuvre eines Künstlers. Das macht Cosima hier am Beispiel des surrealistischen Malers Dali deutlich. So sagt Cosima an entscheidender Stelle über dessen Gemälde, „dass die Bilder eigentlich nach einem gleichen Aufbau funktionieren.“ Kunstwerke versteht Cosima hier als Ergebnis von generativen Strukturen und maschinenhaften Operationen („funktionieren“), die Künstler für sich und ihren Stil entwickelt haben.

Hier muss man die analytische Schärfe der Schülerin würdigen: Sie ist in der Lage sowohl die Vorzüge einer Untersuchungsmethode zu benennen als auch künstlerische Werke

hinsichtlich ihrer ähnlichen Machart zu begreifen. Cosima kann also von Einzelwerken abstrahieren. Sie ist kompetent etwas Allgemeines im Besonderen zu erkennen. Allerdings: Cosima kann zwar Strukturen erkennen, aber damit entwertet sie auch durch eine gewisse (im Kunst-Leistungskunst erworbene?) habituelle Ignoranz jeweilige Besonderheiten von Kunstwerken. Das Spezifische und Einzigartige könnte man etwa bei den von Cosima angesprochenen Plastiken von Schütte oder Maillol besonders im jeweiligen expressiven Ausdrucksgehalt der Werke sehen.

Dieser eher abstrahierende Habitus zeigt sich auch hinsichtlich Cosimas typischen sprachlichen Äußerungsformen: Signifikant ist etwa, wie schon dargelegt, dass sie zu Beginn des Interviews teilweise in pädagogischen Fachtermini den typischen Ablauf des Kunstunterrichts bei Frau Paulidem auf eine Art Strukturschema reduzieren kann; dagegen fällt es Cosima viel schwerer, wahrscheinlich bedingt durch ihren spezifischen Habitus, narrativ konkret lebendige Einzelheiten des Unterrichts zu schildern.

Welche Relevanz besitzen Cosimas Äußerungen über Bildvergleiche? Hier wird deutlich: Die Art, wie der Unterricht Kunst und Bilder in Szene setzt, hier etwa mit Bildvergleichen, prägt bei den Schülern ein Modell dafür, wie Kunst und Bilder zu verstehen, zu definieren und zu rezipieren sind. Es zeigt sich signifikant, wie Schulunterricht den Habitus der Schüler im Umgang mit Visualität prägen kann, also etwa die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata für Bilder und Kunst. Ob die Schülerin die Fähigkeit zu Bildvergleichen nun auf fortgeschrittenem oder durchschnittlichem Niveau entwickelt hat, ist hier für die Frage nach der Art von Rezeptionsmustern nicht zentral. So hat Cosima sicher im Unterricht gelernt, dass Bildvergleiche im Umgang mit Kunst für die Stilgeschichte eine wichtige Rolle spielen; und sie hat (bewusst oder unbewusst) gelernt, Bildanalysemethoden auch kritisch reflektieren zu können.

5.5.11 Metaphern und Vergleiche signalisieren Unsicherheit und Komplexität

Wir haben gesehen, dass Cosima ihre Gedanken, Gefühle und Urteile im Umgang mit Kunstwerken primär in einem abstrahierenden Darstellungsmodus artikuliert. Im bezeichnenden Gegensatz dazu fallen allerdings drei Stellen im Interview auf, an denen Cosima und Ken mal ausnahmsweise gehäuft konkret assoziative Anmutungen nennen (IS2/29.9., Zeilen 270-294, IS2/29.9., Zeilen 307-316 und IS2/29.9., Zeilen 358-370). All diese Stellen finden sich allerdings erst im zweiten Teil des Interviews, als der Interviewer die beiden Schüler mit konkreteren Nachfragen konfrontiert. Zu Beginn des Interviews, als der Interviewer viel weniger bis gar keine inhaltlichen Impulse gibt, fehlen vergleichbare Äußerungen. Weiterhin ist auffällig, dass in Passagen mit konkreten Anmutungen das Gespräch viel weniger von Cosima dominiert wird, die Redeanteile von Cosima und Ken sind hier weniger diskrepant: Hier spricht auch mal Ken.

Welche Assoziationen äußern die beiden Schüler an den oben angeführten Stellen? Sie sagen etwa:

- „da sah man wenigstens Kurven“ (Cosima, IS2/29.9., Zeilen 274-275);
- „nicht ins Tierische und Maskuline, sondern eher ein bisschen leichter werdend“ (Cosima, IS2/29.9., Zeilen 281-283);
- „Rundungen und den Ansätzen von den Extremitäten“ (Ken, IS2/29.9., Zeilen 289-290);
- „was Animalisches“ (Ken, IS2/29.9., Zeile 307);

- „wie so ein Wolf“ (Ken, IS2/29.9., Zeile 309);
- „wie ein Vogel“ (Cosima, IS2/29.9., Zeile 311);
- „Dann kam ich mit meiner Pfote“ (Cosima, IS2/29.9., Zeilen 311-312);
- „irgendein Tier“ (Cosima, IS2/29.9., Zeile 313);
- „Also kein Vogel, sondern eher ein Raubtier“ (Cosima, IS2/29.9., Zeile 315);
- „mit dem Vogel und dem Raubtier“ (Cosima, IS2/29.9., Zeile 359);
- „Spruch mit dem Drachen“ (Cosima, IS2/29.9., Zeile 361);
- „mit nem abstrakten Kunstwerk“ (Cosima, IS2/29.9., Zeile 364).

Oft äußern sich die beiden Schüler hier in Form von Vergleichen oder Metaphern, zuweilen nur in Andeutungen mit kaum zu decodierenden Chiffren („Spruch mit dem Drachen“). Ohne Kontextwissen wären die Äußerungen vielfach kaum verständlich. Thematisch gruppieren sich die erinnerten Bilder oder Assoziationen im Kontext der Interviewsequenz jeweils um bestimmte Themenfelder, etwa zum Feld Geschlecht (hinsichtlich der Frage nach männlichen oder weiblichen Merkmalen der „Bronzefrau Nr. 6“, IS2/29.9., Zeilen 270-294) oder zum Feld Tier (IS2/29.9., Zeilen 307-316 und Zeilen 358-370). Die Formulierungen wirken oft humorvoll: Mit „Kurven“ sind etwa offensichtlich weniger plastische Krümmungen als weibliche Formen gemeint. Oder die Schülerin hat nicht wie ein schnuckeliges Streicheltier ihre Hand ausgestreckt, wenn sie sagt, „da kam ich mit meiner Pfote“; vielmehr will Cosima hier andeuten, dass eine Extremität des Körpers des Kunstwerks wie eine tierische Klaue, Pranke oder Tatze ausgesehen habe.

Die bildhaften Äußerungen sind oft syntaktisch und stilistisch wenig wohlgeformt in ihren grammatikalischen und inhaltlichen Kontext eingebettet. Sicher kann man schlussfolgern, dass sich in vergleichenden oder metaphorischen Ausdrücken neben grammatikalischer und/oder stilistischer Unsicherheit gewiss auch eine inhaltliche Unsicherheit ausdrücken kann: Die Sprecher haben Probleme, Wahrnehmungen kommunikativ angemessen in Worte zu fassen, weil sie ihre Wahrnehmungen offensichtlich als sehr komplex und unklar erleben.

Die letzte hier aufgeführte Stelle fällt mit der Redeweise von „nem abstrakten Kunstwerk“ etwas aus dem Rahmen:

„Cosima: Das ist jetzt ein bisschen schwer nachzuvollziehen. Aber wenn man beides sich mit nem abstrakten Kunstwerk

I: Ja.

Cosima: beschäftigt, dann geht man davon aus, dass man es verschieden aufnimmt.

I: Hmhm.

Cosima: Auf verschiedene Weise bearbeitet und äh, ja man versucht sich das dann einfach vorzustellen.“ (IS2/29.9., Zeilen 363-370)

Die „Bronzefrau Nr. 6“ wird in etwas holperigen Formulierungen letztlich metaphorisch „mit nem abstrakten Kunstwerk“ verglichen, denn ein Kunsthistoriker wird die Plastik von Thomas Schütte sicher nicht als abstrakt bezeichnen. In der Sprache von Cosima dagegen steht die Bezeichnung eines „abstrakten Kunstwerk[s]“ nicht für ungegenständliche Bilder oder Plastiken im engeren Sinne, sondern hier offensichtlich für zentrale Merkmale von Kunsterfahrung: Als „abstrakt“ gilt im Sprachgebrauch

der Gymnasiastin wohl erstens, wenn ein Werk der bildenden Kunst nicht einfach zu verstehen ist. Zweitens drängen sich den Betrachtern nachdrücklich unterschiedliche bis untereinander wenig zusammenpassende Deutungsmöglichkeiten hinsichtlich eines Kunstwerks auf. Drittens offerieren sich zusätzlich verschiedene Umgangsweisen mit dem Werk. Viertens regt das Werk die Einbildungskraft an; ein von Schülern also eher alltagssprachlich salopp, weniger fachsprachlich gewählt als „abstrakt“ bezeichnetes Werk wird von ihnen charakterisiert durch starke Wirkung auf den Betrachter. Fazit: Vergleiche, Metaphern oder sprachliche Unsicherheiten im weitesten Sinne können Komplexität und Unübersichtlichkeit von (in Worten schwer darstellbaren) Wahrnehmungen bei der Rezeption von Kunstwerken signalisieren.

5.5.12 Kommunikative Rollen mit Kompetenzgefälle: „Beschreiber“ und „wirklich einzelne Leute“

Ken und Cosima deuten an folgender Stelle charakteristische Rollen im Diskursgefüge ihres Kunst-Leistungskurses an:

„Cosima: Ja, ich muss ehrlich sagen, wir sind ein kleiner Kurs.

I: Hmhm.

Cosima: Wir arbeiten oft zusammen.

I: Ja.

Cosima: Also, man kommt sich da schon nahe. Die Überraschung ist eher selten.

(Lachen)

I: Ah ja.

Cosima: Ich meine, wenn ich in die Stunde reinkomme, dann weiß ich, nicht wer was sagt, aber.

Ken: Man kann sich es ungefähr vorstellen.

Cosima: Ja.

I: Ja, sagen sie jetzt mal, wer hätte was.

Ken: Es gibt Leute, die beschreiben das Bild einfach nur

I: Ja.

Ken: und es gibt wirklich einzelne Leute, Cosima, die ist eigentlich fast immer am Drücken.

I: Hmhm.

Ken: Ja, ich bin eher so der Beschreiber.“ (IS2/29.9., Zeilen 320-338)

Die Äußerungen klingen, als wenn die Tatsache einer quantitativ übersichtlichen Gruppengröße fachlich und emotional hinsichtlich der Äußerungen der Schüler fast zwangsläufig zu Langeweile führen würde. Die Empfindung von Nähe wird nicht positiv bewertet, sondern eher als lähmend empfunden; das wird allerdings durch ein Lachen wieder hinsichtlich des Geltungsanspruches relativiert. Schülerironie kaschiert hier aber wahrscheinlich einen treffend angedeuteten Erlebenskern.

Die Schüler haben feste Vorstellungen, welcher Akteur jeweils was sagen könnte und welche Rollen in der Gruppe vergeben sind. Die beiden Schüler deuten an, zwar nicht konkret vorhersagen zu können, was welcher Mitschüler im Diskurs der Rezeption eines Kunstwerks inhaltlich sagen könnte. Aber sie glauben im Großen und Ganzen die jeweilige kommunikative Relevanz von Schüleräußerungen im Diskursgefüge vorhersagen zu können: So unterscheiden Ken und Cosima zwischen Schülern, die primär

nur ein Kunstwerk „beschreiben“ können, und solchen, die „fast immer am Drücken“ sind; damit meinen sie offensichtlich Schüler, die in der Lage sind, den Unterrichtsdiskurs inhaltlich voranzutreiben. Diese werden als Individuen („einzelne“) aufgewertet und durch Namensnennung geadelt, während man in Opposition dazu die persönlichkeitslose Menge der „Beschreiber“ höflich namentlich nicht benennt. Oder man bezeichnet sich selbst kokett als so einer: „Ja, ich bin eher so der Beschreiber.“ In dieser Äußerung steckt vielleicht das Kalkül, dass der Zuhörer dieses Bekenntnis als ironisches Understatement einstuft und deshalb eine eher gegenteilige Meinung vom Sprecher entwickelt.

Die Gegenüberstellung der Menge der „Beschreiber“ mit den einzelnen individuellen Drückern deutet die Extrempositionen des Schüler-Feldes in seinen maximalen oppositionellen Punkten hinsichtlich Leistungsvermögen und Kompetenzen an. Etwas zu beschreiben heißt primär etwas zu reproduzieren, etwas zu benennen, aufzuzählen, wiederzugeben, zusammenzutragen. Im Gegensatz dazu würde „am Drücken“ bedeuten, in der Lage zu sein, mit seinen Äußerungen für unerwartete „Überraschung“ sorgen zu können. Was könnte das heißen? Es könnte die Fähigkeit angedeutet sein, von etwas abstrahieren zu können, etwas Neues leisten zu können, etwa eigenständige Beobachtungen entwickeln zu können, Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen vollziehen zu können (vgl. etwa Oelschlegel 2010, S. 36). Fazit: An dieser Stelle des Interviews deutet sich an, warum Ken im Interview kaum etwas sagt, während Cosima dagegen eine Menge berichtet. Ken definiert sich hier im Rahmen seines Kunstleistungs-Kurses selbst als bloßen „Beschreiber“, der eingeschüchtert keine relevante Rolle in der Schülergruppe spielt. In Gegenposition zu Ken kann man Cosima wohl eher zu der kleinen leistungsfähigeren Minderheit der Schülergruppe zählen, die die Rezeption von Kunstwerken und den Diskurs im Unterricht inhaltlich antreiben kann.

6 Zusammenfassende Auswertung

Im Rahmen dieser Studie wurden bisher Teile der verschiedenen qualitativ empirisch erhobenen Untersuchungsdaten (Interviews, Fotografien, Unterrichtstranskriptionen) jeweils einzeln rekonstruiert (vgl. Kapitel 4 und 5); das heißt, es wurden folgende Datenmaterialien phänomenologisch untersucht:

- die Transkriptionen von zwei (von insgesamt vier erhobenen) Unterrichtsstunden der gymnasialen Oberstufe (Grund- und Leistungskurs in der Stadt und in einer ländlichen Umgebung) zu der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte (vgl. Kapitel 4.3 und 5.3);
- vier Partnerinterviews mit Schülern aus den beiden oben erwähnten Unterrichtsstunden (vgl. Kapitel 4.4, 4.5, 5.4 und 5.5);
- zwei von Schülern aufgenommenen Fotosequenzen, die jeweils eine der oben erwähnten Unterrichtsstunden dokumentieren (vgl. Kapitel 4.1 und 5.1);
- zwei Interviews mit jeweils den Schülern, die die Fotografien aufgenommen haben (vgl. Kapitel 4.2 und 5.2).

In den folgenden Unterkapiteln 6.1 und 6.2 dieser Untersuchung wird nun der Versuch unternommen, verallgemeinernde Aussagen über die Prozesse der Kunstrezeption in der Gruppe zu formulieren. Die Unterkapitel 6.3 und 6.4 skizzieren dann verschiedenste Aufmerksamkeitsrichtungen der Schüler in der Kommunikation der Gruppe über Kunst

sowie zusammenfassend fünf exemplarisch musterhafte Rezeptionscharaktere, also habituelle Betrachterhaltungen von Schülern.

Mit folgendem Schema lässt sich die Struktur der Untersuchungsergebnisse dieser Studie für das folgende sechste Kapitel zusammenfassen:

<i>Ebene des sozialen Feldes - Prozesse der Kunstrezeption in der Gruppe im Kunstunterricht:</i>	
Skizze eines Ablaufmodells der Kunstkommunikation in der Gruppe mit charakteristischen Merkmalen (Kapitel 6.1)	-> mit spezifischen Merkmalen der Sprache (der beginnenden und der fortgeschrittenen) Kunstkommunikation (Kapitel 6.2)
<i>Ebene der einzelnen Akteure - Schüler bei der Kunstrezeption im Unterricht:</i>	
Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe (durch Oppositionsbildungen in sechs Elementarkategorien) (Kapitel 6.3)	-> Skizzen von fünf musterhaften Rezeptionscharakteren (Lernertypen) (Kapitel 6.4)

Schema: Struktur der Untersuchungsergebnisse

Um der Gefahr der Egalisierung der individuellen Erfahrungsschilderungen der Schüler zu begegnen, hat sich diese Studie im Hauptteil (Kapitel 4 und 5) auf Einzelfalluntersuchungen als ersten Auswertungsschritt für das erhobene Datenmaterials konzentriert. Während aber im vierten und fünften Kapitel jede Transkription einer Unterrichtsstunde, jede Interviewtranskription, jede Fotosequenz im Rahmen dieser Untersuchung weitgehend einzeln, isoliert rekonstruiert wurde, werden nun im folgenden sechsten Kapitel die Rekonstruktionen der unterschiedlichen Daten jeweils aufeinander bezogen. Das heißt, dass man strenggenommen in dem nun folgenden zweiten Auswertungsschritt dieser Studie nur noch von zwei Fällen sprechen kann, nämlich den Rezeptionsprozessen der Gruppen in den Unterrichtsstunden vom 20.6. und vom 29.9. Dazu werden die einzelnen, hinsichtlich der zentralen Forschungsfragen dieser Untersuchung rekonstruierten und als relevant erkannten Schlüsselstellen des untersuchten Datenmaterials mit ihren beachtenswerten Aspekten miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. Peez 2007c, S. 106-107). Durch Vergleiche und Verknüpfungen können Einzelergebnisse systematisiert und zusammenfassende Forschungsergebnisse formuliert werden; dies wird in dieser Untersuchung vorrangig in diesem Kapitel 6 und seinen Unterkapiteln geleistet.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Untersuchung lautet: Was passiert bei der Kunstbetrachtung in der Gruppe? Wie lässt sich die Rezeption eines Kunstwerks im Unterricht rekonstruieren? In Anlehnung an Pierre Bourdieu (vgl. Rosenberg 2010) lässt sich heuristisch unterscheiden zwischen dem Habitus der einzelnen Akteure und dem sozialen Feld, in dem sie sich bewegen. Mit sozialem Feld ist die Struktur des jeweiligen gesellschaftlichen Ausschnittes gemeint, im Fall dieser Untersuchung also die

charakteristischen Eigenarten beim Umgang mit Bildern im Kunstunterricht der Schule. Ein soziales System strukturiert maßgeblich die Handlungsräume für soziale Praktiken. Im Gefüge eines spezifischen sozialen Feldes, hier etwa des Kunstunterrichts, verhalten sich die einzelnen Akteure; der jeweils spezifische Habitus der Akteure bzw. Schüler orientiert dabei ihr Verhalten, etwa bei der Kunstbetrachtung in der Gruppe. Der Habitus eines Akteurs besteht in einem jeweiligen Orientierungsrahmen, umfasst also etwa ausgewählte Verhaltensweisen bzw. Aneignungsmodi im Umgang mit Bildern; dieser Orientierungsrahmen wird begrenzt durch die Bedingungen des jeweils aktuellen Feldes, in denen die Akteure sich bewegen.

Unter Habitusformen sollen die „Handlungspraktiken im sozialen Feld“ (vgl. Rosenberg 2010, S. 276) verstanden werden, also etwa die unterschiedlichen (Sprach- und Verhaltens-)Formen von Schülern im Umgang mit Bildern und Kunstwerken, in dieser Untersuchung u.a. auch Aneignungsmodi genannt. Der jeweilige Habitus ist als eine Grundhaltung zu verstehen, welche Verhaltenspraktiken erzeugt; solch eine Grundhaltung ist den einzelnen Akteuren teils unbewusst, teils nicht vollkommen bewusst und sie können diese nur annähernd in Worten formulieren. Solche Grundhaltungen sind gesellschaftlich geprägt, etwa durch Milieu, Familie, Herkunft, Sozialstatus. Spezifische Umgangsformen (etwa mit Kunstwerken) sind gleichzeitig sowohl Offenbarungen der Weltbilder von Individuen als auch Ausdruck von überindividuellen Mustern.

Es ist nicht so, dass (etwas populär formuliert) jeder einzelne Akteur ein „Gefangener“ seines Habitus wäre; im Gegenteil, der Einzelne hat gewisse Entscheidungsspielräume. Aber es ist oft bezeichnend, dass eben nicht alle denkbaren, sondern nur ein bestimmtes Bündel an Entscheidungsmöglichkeiten als relevant in Betracht gezogen werden (vgl. Michel 2006, S. 119-120). Das jeweilige Agieren und Verhalten der Akteure ist insgesamt weder als völlig frei und beliebig noch als völlig determiniert zu betrachten. „Die Generierung von Handeln erscheint so als maßgeblich durch kollektiv geteilte, routiniert verlaufende und meist implizit funktionierende Wissensmuster, sprich durch habituelle Muster bestimmt.“ (Rosenberg 2010, S. 277)

Wichtig für die vorliegende Untersuchung ist nun, dass sich die durch den Habitus erzeugten bzw. bedingten konkreten Verhaltensmuster (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4) im Wechselspiel mit der spezifischen Organisation des jeweiligen sozialen Feldes herauskristallisieren (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2). Deshalb werden im Folgenden erstens feldspezifische Eigenarten und Merkmale des Verlaufs der Bild- bzw. Kunstrezeption in der Gruppe rekonstruiert (Kapitel 6.1). Zweitens werden einige damit korrespondierende Merkmale der Sprache der Kunstkommunikation in der Gruppe skizziert (Kapitel 6.2). Drittens werden Merkmale der unterschiedlichen, oft gegenläufigen Aufmerksamkeitsausrichtungen oder Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Bildern bzw. Kunstwerken in der Gruppe umrissen (Kapitel 6.3). Und viertens werden durch fünf Skizzen von exemplarischen Rezeptionscharakteren die unterschiedlichen Habitusausprägungen und Aneignungsformen von Schülern in der Kommunikation über Kunst in der Gruppe musterhaft gebündelt (Kapitel 6.4).

6.1 Heuristische Skizze eines Ablaufmodells der Kunstrezeption in der Gruppe

Mit welchen Merkmalen lässt sich der Ablauf von Bildrezeption in der Gruppe im Kunstunterricht skizzenhaft kennzeichnen? Nach einer ersten Charakteristik der wesentlichen Merkmale (vgl. das Schema „Heuristisches Ablaufmodell der Bildrezeption in der Gruppe“ und Kapitel 6.1.1) werden diese anhand des Untersuchungsmaterials erläutert (Kapitel 6.1.2 bis 6.1.11. und 6.2).

	<u>als relevant erlebte (Unterrichts-) Impulse:</u>	<u>Ablaufstruktur der Bedeutungsbildung</u> (vgl. Kap. 6.1.3):	<u>Verhältnis von (Betrachter-) Individuum und Gruppe:</u>	<u>Antrieb für (Aneignungs-) Aktivitäten der Betrachter:</u>
1.		(oft weitgehend informelle) Vorphase	(weitgehend) vereinzelte Individuen	
2.	<p>-> zentraler Anfangsimpuls (Präsentation eines Kunstwerkes und/oder (vorherige oder begleitende) kommunikative Rituale)</p> <p>I I V</p> <p>weitere Impulse (vgl. Kap. 6.1.10), u.a.:</p> <p>-> ergänzende Bildpräsentation(en)</p> <p>-> Vermittlervorhalten</p> <p>-> rahmende Informationen</p> <p>-> Texte/Arbeitsblätter / Arbeitsaufträge</p> <p>-> als relevant erlebte Äußerungen, welche die Sichtweise wesentlich erweitern</p> <p>-> o.Ä.</p>	<p>(in unmittelbarer Anfangsphase noch weitgehend) keine kollektiv abgesicherten Bedeutungsbildungen der Betrachter, aber erste individuelle Bedeutungszuschreibungen</p> <p>I I V</p> <p>(im weiteren Verlauf) Prozesse der Bedeutungsbildung in der Kommunikation (oder in sonstigen Aneignungsaktivitäten) mit folgenden kennzeichnenden Strukturmerkmalen:</p> <p><i>a) Hin- und Herpendeln der Aufmerksamkeit des Einzelnen zwischen Betrachtetem und Kontext (Verhalten von Mitbetrachtern und Vermittler, verbale Äußerungen o.Ä. (vgl. Kap. 6.1.7))</i></p> <p><i>b) Phasen der Angleichung/ Synchronisation (von einigen) der Beteiligten, u.a. im Wahrnehmungsfokus, in der Körpersprache, im thematischen Fokus des Gesprächs, in der Form der Verbalisierung (u.a. Wortwahl, Grammatik), in der Wahl des vorrangigen Aneignungsmodus (vgl. Kap. 6.1.8)</i></p> <p><i>c) (stufige) Steigerungen als Ablaufmuster (Variation, Akkumulation, Vernetzung und/oder Verdichtung (vgl. Kap. 6.1.9))</i></p> <p><i>d) (Neu-)Impulse können Phasen kommunikativer Dichte und/oder persönlicher Erfahrungsintensität veranlassen (vgl. Kap. 6.1.10.)</i></p> <p><i>e) sprachliche Unterschiede hinsichtlich der beginnenden und der fortgeschrittenen Aneignung und typische Sprachmuster (Beschreiben, Erläutern und Deuten, Werten und Gefühlsausdruck, Informieren, die Formulierung von assoziativen Sprachbildern wie Vergleichen und Metaphern (vgl. Kap. 6.2))</i></p>	<p>Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft (vgl. Kap. 6.1.2 u. 6.1.4)</p> <p>I I V</p> <p>darin Verhaltens- und Aufmerksamkeitsorientierungen der einzelnen Betrachter, aktuell mehr oder weniger stark ausgeprägt (vgl. Kap. 6.3 und 6.4):</p> <p><- Betrachter 1 primär mit Aneignungsmodus A (und/oder B)</p> <p><- Betrachter 2 primär mit Aneignungsmodus B (und/oder A und/oder C)</p> <p><- Betrachter n primär mit ...</p>	<p><- (am Anfang) auslösende Motivation: Beginn der Rezeption in der Gruppe als besonders intensives Erleben (vgl. Kap. 6.1.5)</p> <p>I I V</p> <p><- (im weiteren Verlauf) Wunsch nach sozialer Teilhabe (in irgendeiner Form, auch als Möglichkeit sich abzugrenzen (vgl. Kap. 6.1.6))</p> <p>I I V</p> <p>(der Wunsch nach sozialer Teilhabe kann selbstläufig werden, dann phasenweise -> Abschweifen vom Fokus der Kommunikation)</p>
3.		Schlussphase (evtl. in Form einer Zusammenfassung, einer Fazit-Formulierung, von kommunikativen Ritualen oder nur durch Abschalten von Beamer, OHP o.Ä. (vgl. Kap. 6.1.11))	Auflösung der Rezeptionsgemeinschaft	
(4.)		(fakultativ (einzelne) Anschlussaktivitäten oder -kommunikation (vgl. Kap. 6.1.11))		

Schema: Heuristisches Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe

Im Folgenden wird nun kurz das „heuristische Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe“ (vgl. Schema) einführend erläutert; die skizzenhafte Schilderung folgt im Wesentlichen der elementaren Gliederung in Vorphase, Anfangs-, Mittel- und Endphase der Rezeption (vgl. auch Kapitel 6.1.3 und Lüscho/Michel 1996, S. 67-69 und 105-110) und einer Phase mit möglichen Anschlussaktivitäten.

1. Vorphase: In einer oft weitgehend informellen Vorphase der Werkrezeption sind zwar die einzelnen Schüler im Raum versammelt, aber als Gruppe sind sie noch mental ohne gemeinsamen Fokus und nicht aktuell „formiert“.

2. Verlauf der Anfangsphase und der Mittelphase: Zentrales Kennzeichen für die Betrachtung eines Kunstwerks in der Gruppe (etwa im Gegensatz zu einer Betrachtung durch eine einzelne Person) ist die Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft zu Beginn der Rezeptionsphase; typischerweise wird die Formierung so einer Betrachtungsgruppe im Wesentlichen durch die Präsentation eines Kunstwerks (bzw. dessen Abbildung) eingeleitet (vgl. zur Erläuterung Kapitel 6.1.4).

Der Beginn einer Kunstrezeption kann aber auch durch (vorherige oder begleitende) kommunikative Rituale wie die Begrüßung der Gruppe durch den Vermittler, durch hinführende Informationen oder Ähnliches angebahnt oder eingeleitet werden. Dies kann man mit dem sogenannten Public-Viewing von Fußball-Länderspielen vergleichen: Erst mit dem Anpfiff des Spiels auf der Videowand wird aus vereinzelt, sich oft einander fremden Kneipengästen situativ eine Gruppe, deren (weitgehend gemeinsame) Wahrnehmung sich auf das übertragene Spiel fokussiert. Der eine Gemeinschaft stiftende Charakter der Rezeption in der Gruppe wird im Kapitel 6.1.2 weiter erläutert.

Was ist nun in der Anfangssituation der zentrale Antrieb der verschiedenen Betrachter, sich etwas anzuschauen, was die anderen sich auch ansehen (vgl. die vierte Spalte im Schema „Heuristisches Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe“)? Warum beginnen sie, gemeinsam das präsentierte Bildwerk wahrzunehmen? Warum fangen sie an sich gemeinsam mit dem Betrachteten in Aneignungsaktivitäten jeglicher Form zu beschäftigen?

Erstens wird der Beginn der Rezeption in der Gruppe als ansteckend motivierend, als besonders intensiv erlebt (vgl. Kapitel 6.1.5: Erleben der Gemeinsamkeit des Rezeptionsbeginns als auslösender Antrieb).

Zweitens eint die einzelnen Betrachter der Wunsch nach sozialer Teilhabe zu einer Gruppe. Niemand möchte allein sein, niemand möchte aus dem grundsätzlich erst einmal als positiv erlebten Gruppenzusammenhang fallen. Und dieser Effekt ermöglicht auch, sich von der Gruppe abzugrenzen; aber ohne signifikante Gruppenformierung durch die gemeinsame (Kunst-)Betrachtung gäbe es gar nicht die Möglichkeit solch einer persönlichen Profilierung durch Verhaltensabweichung zur Mehrheit. Deshalb gehört der „Abweichler“ viel enger zur Gruppe als er es selbst zugeben würde, weil er sich durch die (Grenzen der) Gruppe definieren kann.

Der Wunsch nach sozialer Teilhabe ist nicht direkt an das jeweils betrachtete Kunstwerk gebunden; der Wunsch nach sozialer Teilhabe kann selbstläufig werden, so dass einzelne (oder alle) Akteure phasenweise vom Betrachtungsfokus der Kommunikation abschweifen können. Das Streben nach sozialer Teilhabe als Antrieb für (Aneignungs-)Aktivitäten wird im Kapitel 6.1.6 eingehender skizziert.

Im Verlauf der (Kunst-)Betrachtung stehen weitgehend die kommunikativen Aktivitäten im Erlebenszentrum der verschiedenen beteiligten Akteure; diese Aktivitäten sind im Wesentlichen als Prozesse der Bedeutungsbildung zu begreifen. In der Wahrnehmung und in der Kommunikation pendelt der einzelne Betrachter vorwiegend zwischen visuellen und verbalen Impulsen, zwischen Kunstwerk, einzelnen Mitbetrachtern, der Gruppe und/oder Vermittler hin und her. Dieser Kommunikationsprozess ist wesentlich anders strukturiert als etwa der Lektüreprozess eines einzelnen Zeitungslesers oder die Rezeption eines einzelnen, isolierten Bildbetrachters. Der Betrachter in der Gruppe liest nicht vorrangig ein Kunstwerk, wie er Bedeutsamkeits-Kekse aus der Dose packt und konsumiert, so wie es ein einfaches Sender-Empfänger-Modell suggeriert. Die Bedeutung von Kunst (und Bildern) entsteht in der Rezeption durch die Kommunikation zwischen den Beteiligten und dem Betrachteten; das Sprechen über die Werke ist nicht nur eine begleitende Aktivität, sondern konstituiert erst den Prozess der Bedeutungsbildung. Sinn und Bedeutsamkeit wird also in der Betrachter-Kunst-Interaktion oder der Interaktion der Betrachter über das Werk sprachlich konstruiert. Es zeichnet sich ab, dass dabei auch ergänzende, nichtsprachliche Aneignungsaktivitäten eine Rolle spielen können (etwa Körpersprache, Gesten, bildnerische Tätigkeiten wie etwa zu fotografieren).

Folgende fünf Strukturmerkmale a) bis e) sind für die Bedeutungsbildung in der Kommunikation der Kunstrezeption besonders kennzeichnend (vgl. auch Kasten in der zweiten, grau unterlegten Spalte im Schema „Heuristisches Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe“):

a) Im Hin- und Herpendeln der Aufmerksamkeit des Einzelnen zwischen betrachtetem Werk und Kontext kristallisiert sich Sinn und Bedeutung aus; mit Kontext sind u.a. das Verhalten der Mitbetrachter und des Vermittlers und ihre verbalen Äußerungen gemeint. Bedeutsamkeit wird bei Rezeptionsvorgängen im Kunstunterricht von den Akteuren nicht primär isoliert und individuell gebildet; die Bildung von Sinn und Bedeutung ist eher als kommunikativer Gruppenprozess zu begreifen, in welchem die Erfahrungen des Einzelnen in Wechselwirkung mit den Gruppenprozessen eingebettet sind. Das Strukturmerkmal der Bedeutungsbildung in pendelnden Aktivitäten zwischen Kunstwerk und Kontext, etwa der Gruppe, wird im Kapitel 6.1.7 vertiefend erläutert.

b) Es sind Phasen der Angleichung oder Synchronisation (von einigen) der Beteiligten zu beobachten. Die Betrachter einigen sich zeitweise explizit oder mitläufig auf einen spezifischen Wahrnehmungsfokus; die Beteiligten äußern sich etwa im Gespräch phasenweise tendenziell nur zu einem bestimmten thematischen Feld. Und/oder sie einigen sich explizit oder beiläufig auf einen vorrangigen Aneignungsmodus (etwa Assoziationen äußern, Formmerkmale beschreiben usw.). Nicht nur die Form der Versprachlichung fängt an sich zu ähneln (etwa in Wortwahl, Grammatik), sondern oft auch die Körpersprache. Angleichung und Synchronisation der Betrachter als Strukturmerkmal der Bedeutungsbildung in der Gruppe wird im Kapitel 6.1.8 eingehender dargelegt.

c) Der Prozess der Bedeutungsbildung in der Kunstrezeptionskommunikation folgt dem Prinzip der Steigerung: In der Kommunikation der Gruppe reichern sich die unterschiedlichen Äußerungen tendenziell akkumulierend an; es kann natürlich auch

Gegenbewegungen geben. Doch meistens erzielen die Sprecher wohl im Lauf der Aneignungsaktivitäten Bedeutungsverdichtungen. Themen werden variiert und neben Phasen der Steigerung gibt es natürlich auch Phasen der Stagnation, etwa durch sogenannte Unterrichtsstörungen. Steigerungen als Ablaufmuster bilden ein wesentliches Strukturmerkmal der Bedeutungsbildung in der Gruppenkommunikation und werden im Kapitel 6.1.9 ausführlicher aufgezeigt.

d) Visuelle oder verbale Impulse durch den Vermittler oder aus den Reihen der Betrachtergruppe, etwa weitere Bild- bzw. Kunstpräsentationen oder Äußerungen mit neuen Beobachtungen, können Phasen kommunikativer Dichte und/oder persönlicher Erfahrungsintensität veranlassen. Kommunikative oder persönliche Erfahrungsintensität durch (Neu-)Impulse als ein Strukturmerkmal der Bedeutungsbildung in der Gruppe wird im Kapitel 6.1.10 näher erläutert.

e) Es lassen sich typische Sprachmuster der Kunstrezeption beschreiben, die allerdings unterschiedlich relevante Rollen spielen: zeigen, beschreiben, deuten, erläutern, bewerten, informieren, Wahrnehmungen beschreiben, Gefühle ausdrücken, Unterhaltung, Sprachbilder formulieren (vgl. Kapitel 6.2).

Aber die Betrachter nähern sich nicht per se alle im gleichen Aneignungsmodus dem betrachteten Werk oder Bild (etwa mit Wertungen, Beschreibungen oder der Formulierung von Deutungen usw.), gerade nicht zu Beginn der Rezeption. Die Akteure können sich zufällig in der gleichen Form zu dem Kunstwerk äußern, es können aber auch gleichzeitig sehr verschiedene Umgangsformen die jeweilige Betrachtung leiten, je nach Habitus der Akteure (vgl. vierte Spalte des Schemas und Kapitel 6.3: Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe).

Neben den skizzierten Strukturmerkmalen a) bis e) der Schüler- bzw. Gruppenaktivitäten bei der Bildrezeption in der Gruppe ist es sehr typisch, dass der Vermittler im Rahmen des Kunstunterrichts weitgehend eine Art Medienhoheit besitzt (siehe linke Spalte des Schemas). Der Lehrer kann in der Kommunikation nach der Anfangspräsentation weitere Impulse setzen, etwa indem er ergänzende Werke zeigt; oder der Lehrer steuert durch sein Verhalten die Rezeption, vermittelt rahmende Informationen, indem er etwa Texte oder Arbeitsblätter verteilt. Aber auch die Schüler können wesentliche Impulse einbringen, etwa durch Äußerungen, die die anderen Betrachter als relevant erleben, weil das Gesagte die Sichtweise auf das Betrachtete wesentlich erweitert.

3. *Die Schlussphase:* Oft endet die Rezeptionsgemeinschaft nicht einfach nur formlos durch das Abschalten von Beamer, Overheadprojektor oder Dia-Apparat. Kommunikative Rituale wie die Formulierung von Zusammenfassungen oder eines Fazits signalisieren die Auflösung der temporären Betrachtergemeinschaft.

(4.) *Anschlussaktivitäten:* Im Untersuchungsmaterial dokumentieren sich auch Anschlussaktivitäten der Kunstrezeption. Man sollte nicht außer Acht lassen: Auch wenn die Darstellungen nicht mehr im Unterrichtsraum zu sehen sind, kann sich die Beschäftigung mit dem Betrachteten in Form von Anschlusskommunikation fortsetzen; diese kann unter Umständen als sehr intensiv erlebt werden.

6.1.1 Erläuterung der Strukturmerkmale anhand des empirischen Materials

Nachdem nun knapp die wesentlichen Strukturmerkmale des Ablaufs der Kunstrezeption in der Gruppe als heuristisches Modell skizziert wurden, muss darauf hingewiesen werden, dass hier sicher noch weiterer Forschungsbedarf besteht, um die identifizierten Strukturmerkmale insgesamt noch differenzierter beschreiben zu können bzw. um weitere relevante Strukturmerkmale zu benennen.

Nun werden die bisher identifizierten einzelnen kennzeichnenden Merkmale genauer anhand der Zusammenführung von relevanten Beispielstellen aus dem empirisch erhobenen Untersuchungsmaterial erläutert (Kapitel 6.1.2 bis 6.1.11, Kapitel 6.2 und 6.3).

6.1.2 Der eine Gemeinschaft stiftende Charakter der Rezeption in der Gruppe

Die Rezeption von Bildern bzw. Kunstwerken im Unterricht wird von den Beteiligten nicht nur als jeweils individuelles Erlebnis wahrgenommen, sondern oft viel stärker primär als ein soziales Gruppenerlebnis. Mehrmals etwa schildern Schüler im Interviewmaterial dieser Untersuchung explizit oder beiläufig den Ablauf der Kunstrezeption im Rahmen einer Unterrichtsstunde (Tom (IS2/20.6); Lutz (IS1/29.9.); Cosima an zwei Stellen ihres Interviews (IS2/29.9.)); auch die Fotosequenzen, die Schüler während der Kunstrezeption im Unterricht aufgenommen haben, vermitteln einen Eindruck von der Verlaufsstruktur der Rezeption, so wie sie die Schüler erlebt haben (Leas Fotos vom 20.6.; Cosimas Fotos vom 29.9.).

In den Äußerungen unterscheiden die Schüler nicht stringent zwischen ihren persönlichen Wahrnehmungsprozessen und der Abfolge der Gruppen- bzw. Gruppenaktivitäten, eher im Gegenteil. Die Betrachtung von Bildern bzw. Kunstwerken in der Gruppe führt phasenweise zur Aufhebung der Distanz zwischen Einzelbetrachter und Gruppe: Persönliches Erleben verschmilzt phasenweise mit einem Gruppenerleben; deshalb wird im Folgenden bei der Beschreibung von Rezeptionsphasen in der Gruppe auch nicht prinzipiell zwischen den Perspektiven des Einzelbetrachters und der Gruppe unterschieden, sondern nur dort, wo es nötig ist.

Bei Cosimas Schilderung ihrer Wahrnehmung des Stundenverlaufs fällt auf, dass sie den Beginn der Rezeption aus der Perspektive der Gruppe formuliert: „Wir haben ja angefangen“ (IS2/29.9.). Im Verlauf fokussiert sie dann immer stärker auf ihre persönliche Perspektive: „bei mir“, „ich hatte“ (IS2/29.9.). Am Schluss der Schilderung des Ablaufs generalisiert die Schülerin ihre Äußerungen unter anderem durch die Wahl unpersönlicher Personalformen: „immer“, „man“ (IS2/29.9.). Sowohl die Gruppenperspektive als auch der persönliche Blickwinkel werden abgelöst von einer Art Überblicksperspektive ohne konkretes Subjekt, ein fassbarer sozialer Akteur fehlt. In der Wahl der Personalformen ähnelt Cosima im sprachlichen Verhalten der Schülerin Sandra (IS1/20.6.). Auch bei Sandras Schilderung gleitet die Schülerin zwischen dem „Wir“ der Unterrichtsgruppe, einem persönlichen „Ich“ und der Auflösung dieser Spannung der sozialen Positionierung (zwischen „Wir“ und „Ich“) in einem perspektivfreien „Man“. In der unklaren grammatikalischen Zuordnung der eigenen Perspektive der Sprecherinnen signalisiert sich das Spannungsfeld, in dem sich für die Schüler offensichtlich die Bild- bzw. Kunstbetrachtung abspielt: Die Situation der Werkbetrachtung in der Gruppe scheint stellenweise einen tendenziell integrierenden Charakter zu haben, in dem sich das Gefühl vermittelt, dass sich eine Gemeinschaft formt;

die einzelnen Subjektpositionen sind phasenweise völlig in der Betrachtungssituation der Gruppe verloren oder integriert.

6.1.3 Anfangs-, Mittel- und Endphasen der Rezeption

Lässt sich anhand der Schilderungen der Schüler in den Interviews oder anhand ihrer Fotosequenzen ein spezifisches Ablaufmuster des Erlebens von Kunstbetrachtungsprozessen in der Gruppe oder, darin eingebettet, von persönlichen Rezeptionsverläufen beschreiben? Dazu werden nun zuerst die Schilderungen von Rezeptionsabläufen (im erhobenen Datenmaterial) kurz zusammengefasst; meistens kristallisieren sich in den Schilderungen mehr oder weniger *Anfangs-, Mittel- und Endphasen* der Kunstrezeption heraus.

Bei den Äußerungen von Lutz (IS1/29.9.) signalisiert sich deutlich das Erleben von Rezeptionsabläufen mit gestaffelt aufeinanderfolgenden Stufen („Schritt für Schritt“ (IS1/29.9.)). Auffallend ist dabei, dass einer seiner zentralen Äußerungen eine Art Wegmetapher zugrunde liegt: Der Schüler erlebt Rezeption als eine Weg- oder Reisstrecke mit *Anfang* (Beginn des Reiseerlebnisses), *Mitte* (Weg oder Aufenthalt) und *Schluss* (Ziel); diese Metaphorik lässt sich sowohl auf individuelle Erfahrungen als auch auf die Bild- bzw. Kunstrezeption in der Gruppe beziehen.

Im Interview mit Tom und Ansgar signalisiert sich im Ansatz folgende Skizze eines Abfolgemusters der Kunstrezeption: In Toms Worten hat der Betrachter in einer *Anfangsphase* der Rezeption eines Kunstwerks erste subjektive Empfindungen und Anmutungen, die zugleich in Kontakt zu bewussten Gedanken treten („wie man darüber denkt und empfindet“ (IS2/20.6.)). Dann folgen in einer *mittleren Phase* eher interpretierende Aktivitäten des Betrachters; dieser spielt also möglicherweise Deutungsvarianten durch („selber entscheiden, oder unbewusst entscheiden. Wie man, äh, die Skulptur interpretiert“ (IS2/20.6.)). Gegen Ende, in einer Art *Schlussphase*, entscheidet sich der Betrachter nun für eine Interpretation des Kunstwerks. Dabei (oder auch schon vorher) kann ein Vergleich zu fremden Deutungen mit der subjektiv eigenen Interpretation eine große Rolle spielen; Tom unterstreicht etwa am Schluss der diesbezüglichen Passage: „Ich hab ne ganz andere Interpretation als die [...].“ (IS2/20.6.) Und obwohl Tom betontermäßen nur für sich selbst spricht, weil dies zu seinem Habitus gehört, braucht er die Gruppe oder andere Instanzen (etwa in Form von Texten), um sich genüsslich von solchen „Gegenstimmen“ absetzen zu können.

Am Anfang des Interviews mit Cosima und Ken (IS2/29.9.) schildert die Schülerin aus der Erinnerung den Verlauf der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“; sie signalisiert, dass für sie das aktuell erlebte Ablaufschema der Rezeption für eine gewisse Normalität im Umgang mit Kunstwerken steht („so wie immer“): In einem ersten Unterrichtsschritt, also in der *Anfangsphase*, wird die Rezeption durch die gemeinsame Betrachtung der Abbildung eines Kunstwerks in der Gruppe eröffnet („wir fangen mit einem Bild an“ (IS2/29.9.)). Im zweiten Unterrichtsschritt, also in einer *mittleren Phase*, gibt es die Möglichkeit zur offenen Kommunikation über das Werk („erst mal Brainstorming“ (IS2/29.9.)). Im dritten Unterrichtsschritt fokussiert sich die Kommunikation über das Werk („in die richtige Richtung gelenkt“ (IS2/29.9.)). Im nächsten, vierten Schritt geht es letztlich darum, vom jeweils betrachteten Werk zu abstrahieren und das Exemplarische und Wesentliche zusammenfassen

(„irgendwelche Fachbegriffe noch lernen“ (IS2/29.9.)); hier könnte man von einer *Schlussphase* sprechen. Hinsichtlich eines fünften Unterrichtsschritts deutet Cosima an, dass sich oft Phasen mit Übungs- oder Transfer-Aktivitäten anschließen („anwenden“, „Übungen“ (IS2/29.9.)).

Später im Interview konkretisiert und differenziert Cosima ihre Erinnerung an den Wahrnehmungsverlauf der Stunde (IS2/29.9., Zeilen 238-265): Dem Beginn der Rezeption (*Anfangsphase*) folgen (als eine Kette von *Mittelphasen*) die gegenständliche Identifizierung des Wahrgenommenen und eine Kategorisierung des Gestaltungsmodus der wahrgenommenen Darstellung. Phasen mit dem Erleben des Widerständigen der Darstellung als eine Art Problem und die weitere Vertiefung durch neue Wahrnehmungsaktivitäten schließen sich an. Nun spielt die Entdeckung der Tatsache, dass weitere Merkmale der Darstellung wichtig sein könnten, eine Rolle und jetzt werden weitere Merkmale der Darstellung konkretisiert. Nun versucht die Gruppe Einzeleindrücke einzuordnen, beispielsweise durch die Aktivierung von Vorwissen, durch emotional geprägte Bewertungsimpulse und durch reflexive Überprüfung der Bewertungsimpulse anhand eigener innerer Konzepte und Vorstellungen; die letztgenannten Aktivitäten könnte man als *Endphase* zusammenfassen.

Lässt sich ein Abfolgemuster der Kunstrezeption auch anhand der Fotosequenzen zeigen, etwa anhand der Fotos von Lea vom 20.6.? In den ersten fünf Fotos als einer ersten Phase (*Anfang*) zeigt Lea die verschiedenen Charaktere, je nach Rollenzuweisung im Kunstunterricht mit einer separaten Aufnahme: Lehrer und Computer (Foto 1), fleißig (Foto 2) und weniger fleißig (Foto 3) wirkende Schüler und Einzalgänger (Foto 4). Die Rezeption hat allerdings noch nicht begonnen. Dann startet in einem zweiten Schritt (Beginn der *Mittelphase*) die Werkbetrachtung (Fotos 6-13): Das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ wird präsentiert. Die dritte Phase überrascht fototechnisch als dramatischer Höhepunkt der Fotosequenz (Fotos 14-23, u.a. mit Videosequenz, Fehlbelichtungen, gewagten Anschnitten); dabei signalisiert sich in diesem Zeitraum aber auch gleichzeitig eine intensive Auseinandersetzung der fotografierten Schüler mit dem Kunstwerk. In der vierten Phase nun posieren einige Schüler gelangweilt, der Unterricht bzw. die Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ stagniert: Es häufen sich Einzelfotos von Schülern, die Kamera wird auch mal von Mitschülerinnen für Aufnahmen genutzt, Lea fotografiert sich andauernd selbst (Fotos 24-37). Die Fotosequenz wird mit einer fünften, recht kurz abgehackten (*Schluss-*)Phase beendet (Fotos 38-40): Während der Lehrer schnell Kopien verteilt (zwei Fotos hintereinander), präsentiert sich gleichzeitig eine Schülerin auf einem Portraitfoto; dabei wird ihr Peergroup- bzw. Freizeitverhalten visuell durch einen Bildscherz überdeutlich (Schmuckband im Haar).

Das Ablaufmodell der Rezeption auf Leas Fotos lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Erstens Vorbereitung der Rezeption (*Anfangsphase*), zweitens Beginn der Rezeption (Start der *Mittelphase*), drittens intensive Auseinandersetzung in der Rezeption, viertens Langeweile in der Rezeption, fünftens Forcierung des Unterrichts durch den Lehrer (*Endphase*) bzw. gleichzeitig Abwendung von der Rezeption durch eine Schülerin.

Auch die Fotosequenz der Schülerin Cosima (vom 29.9.) lässt sich in *Anfang*, *Mitte* und *Schluss* gliedern: Ähnlich wie bei Leas Fotosequenz signalisiert sich bei Cosimas Aufnahmen deutlich ein Start der Rezeption (zwei Aufnahmen mit der Bronzefrau hintereinander), der Beginn einer mittleren Phase (hochformatiges Bild der Lehrerin mit Blick in die Kamera) und ein Schlussbild (hochformatiges Foto). Zu Beginn der Rezeption (erstes Foto) gibt es viele Meldungen in der Kunststunde, weil hier offensichtlich die

Motivation der Schüler, ihre Neugierde und der Neuigkeitswert der „Bronzefrau Nr. 6“ am größten sind. Und mit dem siebten Foto signalisiert Cosima thematisch ganz ähnlich wie Lea, wenn auch bildnerisch subtiler, das Gefühl von Langeweile: Eine Mitschülerin blickt in die Ferne, wahrscheinlich zur Uhr, offensichtlich weil sich das Unterrichtsgespräch über die Schütte-Plastik in die Länge zieht. Als hätte Frau Paulidem den sich andeutenden Überdruß gespürt, präsentiert die Lehrerin (nach Cosimas siebtem „Langeweile“-Foto) neue Abbildungen: Die „Bronzefrau Nr. 6“ taucht vom ersten bis zum siebten Foto auf, während ab ungefähr der zweiten Hälfte der Fotosequenz andere Kunstwerke auf der Projektionsfläche zu sehen sind.

Genau definierte Rezeptionsphasen lassen sich aus all diesen Schüleräußerungen und den Fotosequenzen kaum durchgängig und trennscharf voneinander abgrenzen; aber ein grundlegendes, dreischrittiges Muster zeigt sich klar: Die Schüler erleben und benennen deutlich *Anfangs- und Endphasen* der Rezeption, darin eingebettet unterschiedlich differenzierte *Mittelphasen*. Eine hinführende Vorbereitungsphase vor der Präsentation der Abbildungen spielt in den Erinnerungen bzw. im Erleben der meisten Schüler kaum eine Rolle, obwohl eine Schülerin so eine vorbereitende Phase fotografisch ausführlich dokumentiert hat. In den Äußerungen der Schüler fällt oft auf, dass besonders die *mittleren Phasen* als hinsichtlich der Auseinandersetzung sich steigernde oder intensivierende Schrittfolgen erlebt werden; darin kann man ein zentrales Merkmal von Kunst- und Bildrezeption in der Gruppe identifizieren: Die Rezeption folgt einem (gestuften) Steigerungsprinzip, etwa nach dem Muster vom Offenen zum Geordneten, bzw. Fokussierten und Wesentlichen. Hauptsächlich in den Fotosequenzen zeigt sich, dass zur Rezeption in der Gruppe auch persönliche Langeweile gehören kann; die *Mittelphase* der Kunstrezeption in der Gruppe kann sich offensichtlich in unterschiedlichsten Ausprägungen entfalten. Die *Endphasen* sind meistens durch irgendeine Form von Fazit, Interpretation, Deutung oder Ähnliches gekennzeichnet.

6.1.4 Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft durch Werkpräsentation

Die Transkriptionen der Unterrichtsgespräche und der Interviewäußerungen sowie die Fotografien der Schüler signalisieren deutlich, dass für die Bild- und Kunstbetrachtung in der Gruppe die Formierung einer Art Betrachtergemeinschaft auf Zeit eine große Rolle spielt; der Vermittler ist dabei gleichzeitig Teil der Gemeinschaft als auch Außenstehender.

Einen anschaulichen Musterfall für die Formierung einer Betrachtergemeinschaft zeigt Leas Fotosequenz (vom 20.6.): Hier sind in der Phase der Erstpräsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ Leas Fotografien sechs bis 13 interessant. Ab der sechsten Aufnahme präsentiert der Lehrer Abbildungen der „Bronzefrau Nr. 6“. Im engeren Sinne geht also hier der Unterricht bzw. die Rezeption los. Wenn man die Fotografien zwei und sechs miteinander vergleicht, erkennt man: Die Wahrnehmung des Kunstwerks setzt bei den Schülern ein, die drei Schülerinnen posieren nicht mehr für die Fotografin, stattdessen schauen sie alle auf die Projektionsfläche des Beamerbildes. Auch auf dem zwölften Foto blicken alle Schüler auf diese Leinwand.

Ein weiteres Beispiel für den sachten sozialen Druck zur Vergemeinschaftung aller Individuen in die Betrachtergruppe zeigt sich in Leas Fotosequenz (vom 20.6.) im Wechsel der Höhe der Kamerapositionierung: Ihre ersten sechs Aufnahmen zeigen die Mitschüler aus leichter Obersicht, das heißt Lea steht beim Fotografieren. Mit der

Präsentation der Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“ ändert Lea dann jedoch deutlich ihre körperliche Positionierung im Raum: Sie setzt sich zu den Mitschülern, die Kameraposition senkt sich merklich. Zwar fotografiert sie sich selbst zusammen mit einer Mitschülerin (als dem inhaltlichen Was von zwei der Aufnahmen), aber in dem formalen Wie der Fotos dokumentiert sich deutlich die veränderte Situation: Lea möchte nicht den Kontakt zu der Gruppe verlieren und sie setzt sich; für Lea fängt zu diesem Zeitpunkt möglicherweise das normale Stundenbeginn-Ritual an. Jetzt beginnt auch für die fotografierende Lea der eigentliche Unterricht mit dem Rezeptionsprozess und das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ rückt phasenweise ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit (ab Foto 8); sie spürt die Konzentration der Gruppe auf das neu präsentierte Kunstwerk und synchronisiert sich deshalb (symbolisch, wahrscheinlich ohne es selbst zu reflektieren) mit ihrer Blickhöhe und ihrer Körperpositionierung auf die Höhenlage der Gruppe (Sitzen anstatt Stehen).

Die Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“ ist das zentrale Ereignis, welches die vereinzelter Schüler zu einer Betrachtergemeinschaft zusammenschürt. In dieser Hinsicht hat die Präsentation eines Bildes oder Kunstwerks (per Beamer, Dia, Overheadprojektor usw.) einen performativen Charakter: Außer vielleicht in der Person des Lehrers haben die Schüler der Gruppe vorher keinen zentralen gemeinsamen Wahrnehmungsfokus; nun wird durch die Präsentation eines Bildes oder Kunstwerks eine zeitlich begrenzte, aber aktuell wirksame soziale Wirklichkeit geschaffen. Die einzelnen Schüler-Ichs verwandeln sich zu einem Betrachtungsgemeinschafts-Wir, welches durch einen gemeinsam erlebten Wahrnehmungsfokus geeint wird.

Paradoxerweise führt das hier angedeutete vergemeinschaftete Blick- und Körperverhalten der Schüler in der Rezeptionssituation partiell aber auch zu einer Isolation der Schüler untereinander, wie sich in der Fotosequenz von Cosima (Fotos vom 29.9.) zeigt: Bis auf ihr siebtes Foto blicken die Schüler bei Cosimas Aufnahmen immer in Richtung Beamerprojektion, wobei sie sich meistens in der Körpersprache recht deutlich synchronisieren (vgl. etwa Fotos 3 oder 9); die Schüler konzentrieren sich vollständig auf die Kunstwerke und deshalb isolieren sie sich damit gleichzeitig von ihren Mitschülern: Sie blicken sich im Unterrichtsgespräch nicht gegenseitig an, weil sie als synchronisierte Betrachtergemeinschaft weitgehend immer alle auf die Kunstwerke blicken.

Auch die Lehrer formulieren ihre einleitenden Statements so, als wollten sie symbolisch-rituell aus Einzelschülern eine Betrachtergruppe formieren. So sagt etwa Herr Weber: „[...] jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit“ (UG20.6.). Man könnte monieren, solche Äußerungen seien weitgehend inhaltsleer und trivial. Aber als Anfangsformeln sind solche performativen Äußerungen wichtig, weil diese Worte die Betrachtergemeinschaft formal eröffnen und den Individuen gleichzeitig dessen Beginn deutlich signalisieren. Bei der hier zitierten Äußerung handelt es sich deshalb nicht wesentlich um eine triviale Feststellung der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit für die Kunstrezeption. Der Satz formt vielmehr im Vollzug („performativ“) die Gruppe der Zuhörer zu einer Betrachtergemeinschaft auf Zeit.

In diesem Sinne helfen der Betrachtergruppe unter anderem auch ritualisiert wirkende Äußerungen des Lehrers über äußere Daten des präsentierten Kunstwerks, etwa die Nennung des Themas der Unterrichtsreihe („*Torso*. Passt gut ins Thema so“ (UG20.6.)), des Ortes der Aufstellung der Plastik oder Vergleichbares. Das wird an der Stelle deutlich, als Herr Weber wiederholt fragt, ob jemand den Namen des Künstlers Thomas Schütte kenne; die Frage wird sofort von einer Schülerin verneint. Der

bestätigende Eindruck der vereinten Unkenntnis gibt der Gruppe in gewisser Weise emotionale Sicherheit; es vermittelt sich ein Gemeinschaftsgefühl in der verunsichernden Situation einer Wahrnehmung eines unbekannten Kunstwerks: Man ist ja wenigstens nicht allein.

Auch Frau Paulidem klärt mit ihrem einleitenden Begrüßungsritual, dass sie den Kunst-Leistungskurs als eine soziale Einheit verstehen will: „So, bis auf Lutz sind jetzt alle da, ja?“ (UG29.9., Zeilen 13-14) Die performative Äußerung formiert die Betrachtergemeinschaft des Kunst-Leistungskurses aktuell als eine soziale Einheit („alle“), die sich an einem Ort („da“) und einem jeweiligen Zeitpunkt („jetzt“) konstituiert. Solche rituellen Frage-Antwort- bzw. Impuls-Reaktion-Muster zwischen Aufführenden (Prediger, Lehrer, Entertainer, Kasperle-Figur usw.) und der zeitlich begrenzten Rezeptionsgemeinschaft des Publikums sind oft seit früher Kindheit bekannt. Solche Rituale dienen der Abklärung des Situationsverständnisses zwischen den Akteuren: Die einzelnen Schüler werden symbolisch zu einer Betrachtergemeinschaft zusammengeschürt.

Zusammengefasst lässt sich jeweils zu Beginn der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ (in den unterschiedlichen Datenformen wie Transkriptionen der Unterrichtsgespräche, Interviews und Fotoaufnahmen) beobachten, wie sich jeweils eine Rezeptionsgemeinschaft formt: Durch die Präsentation von Bildern bzw. Kunstwerken entsteht ein gemeinsamer Fokus; eine Kommunikations- bzw. Betrachtungsgemeinschaft formiert sich performativ (im Vollzug der Rezeptions- und Kommunikationsaktivitäten). Dabei wird die Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft durch die Präsentation eines Kunstwerks oft durch vorherige oder begleitende kommunikative Rituale eingeleitet oder unterstützt.

6.1.5 Erleben der Gemeinsamkeit des Rezeptionsbeginns als auslösender Antrieb

Den Beginn der Rezeption eines Bildes oder Kunstwerks in der Gruppe erleben die Beteiligten als intensiv. Cosima etwa schildert im Interview recht detailliert den Verlauf der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ (IS2/29.9., Zeilen 238-265); in ihrer Äußerung lassen sich zehn unterschiedliche Stufen oder Phasen rekonstruieren. Dabei betont sie aber deutlich die Beginnsituation der Rezeptions- und Kommunikationsaktivitäten: merkwürdig wiederholend formuliert sie: „Wir haben ja angefangen, das ist mir ziemlich deutlich aufgefallen. Wir haben angefangen [...]“. Schon zu Beginn des Interviews hatte die Schülerin auf die besondere Relevanz des Anfangs hingewiesen: „Der erste Eindruck ist sehr wichtig.“ (IS2/29.9., Zeilen 20-21) Hier signalisiert sich deutlich, dass aus Sicht der Schülerin in der Anfangsphase die Momente intensivster Wahrnehmung zu situieren sind. Wie oben angedeutet, dokumentieren auch Cosimas Fotoaufnahmen eine gewisse Intensität zu Beginn der Rezeption; das erste Foto vermittelt wie keine andere Aufnahme von Cosima den Eindruck von Dramatik: Die erste Fotoaufnahme ist etwas unscharf und geprägt durch Hell-Dunkel-Kontraste (in tendenzieller Unterbelichtung der Zonen mit den Schülern); auf keinem weiteren Foto Cosimas reckt jemand so hoch den Zeigefinger in die Luft wie das Mädchen im roten Pullover (vgl. etwa auch dazu ihre gelangweilte Gestik beim Melden auf dem elften Foto). Die „Bronzefrau Nr. 6“ wird hier mit zwei Aufnahmen hintereinander in den Blick genommen (Fotos 1 und 2), eine andere Ansicht der Plastik (diesmal mehr in der Vorder- anstatt der Seitenansicht) gerät in gleich drei

aufeinanderfolgenden Aufnahmen in den Blick bzw. aufs Foto (Fotos 5, 6 und 7). In der zweiten Hälfte der Fotosequenz werden die nun präsentierten Kunstwerke jeweils nur in einem Foto gewürdigt.

Bei Leas Fotosequenz (vom 20.6.) vermittelt sich eine vergleichbare Konzentration in der Betrachtung des Kunstwerks „Bronzefrau Nr. 6“ etwa in den Aufnahmen sechs, zwölf und 20 (bei insgesamt 40 Aufnahmen). Die Anfangssituationen der Rezeption erleben die Schülergruppen offensichtlich recht intensiv; aber ab etwa der Hälfte der Aufnahmen, also etwa nach Ende des ersten Drittels bis der Hälfte der Rezeptionszeit im Unterricht, lässt dann jeweils die Intensität der Aufmerksamkeit nach.

Auch in den Unterrichtsgesprächen dokumentiert sich oft eine erhöhte kommunikative Intensität der Betrachtergruppe, offensichtlich jeweils als Effekt der Neupräsentation von Abbildungen: Als Herr Weber seiner Schülergruppe erstmals eine Abbildung der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ zeigt, reagiert eine Schülerin sofort recht emotional und positiv wertend; die Äußerung entfährt ihr so spontan im Jargon der Jugendsprache, dass sie mit ihrem Zwischenruf den Lehrer unterbricht: „Echt cool.“ (UG 20.6.) Im Anschluss fragt sie dann sofort neugierig nach dem Urheber der Plastik.

Frau Paulidem zeigt mehrmals das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ aus weiteren Perspektiven (UG29.9., Zeilen 102-106, 170-174, 207-208): Hier dokumentiert sich jeweils in den folgenden ersten Äußerungen eine im Vergleich erhöhte kommunikative Dichte. Belegbar ist diese Intensität des Erlebens beispielsweise an den vielen Redebeiträgen von unterschiedlichen Schülern; es gibt etwa Situationen, bei denen Frau Paulidem aufgrund der offensichtlich zahlreichen Meldungen (der recht kleinen Schülergruppe) die Reihenfolge der Äußerungen moderiert (UG29.9., Zeilen 186-187 und 246).

6.1.6 Antrieb für (Aneignungs-)Aktivitäten: Wunsch nach sozialer Teilhabe

Es gibt Schüler, die sich betontermaßen nicht oder nur sehr wenig an der Unterrichtskommunikation beteiligen; diese Verhaltensweisen signalisieren in der Gegenüberstellung den Regelfall, der sich als Wunsch der Schüler nach kommunikativer und sozialer Teilhabe bezeichnen lässt. Obwohl zum Beispiel die Schüler Tom und Ansgar sich im Interview differenziert zum Unterrichtsgeschehen äußern können, haben sich die beiden am vorherigen Gespräch der Schülergruppe nicht beteiligt. Warum? Ansgar antwortet: „kein Interesse“ (IS2/20.6., Zeile 101). Seine vorrangige Erwartungshaltung an den Kunstunterricht fasst er so zusammen: „Interesse an Kunst eher nur, wenn wir jetzt selber Hand anlegen und nicht darüber reden.“ (IS2/20.6., Zeilen 196-197) Sein vielleicht hedonistisch zu bezeichnendes Verhalten im Unterricht wird vom Interesse oder Desinteresse an den jeweiligen Handlungsangeboten für die Schüler geleitet. Eine verbal dominierte Kunstrezeption im Austausch mit den Mitschülern spielt in seinem Orientierungsrahmen keine bedeutsame Rolle; er spürt gar keinen Wunsch nach Teilhabe an gemeinschaftlichen Aktivitäten zur Aneignung von Kunst. Für den Schüler Ansgar erlangen Aktivitäten offensichtlich dann Geltung, wenn sie primär für ihn „selber“ relevant sind.

Als Tom sich am Ende des Interviews selbst charakterisieren soll, meint er: „[...] ähm, ja, Kunst, ja Theorie finde ich eigentlich ganz okay manchmal, aber ich seh nur keinen wirklichen Grund mich zu

auch beteiligen, weil ich alles für mich selber interpretiere. Für mich selber denke.“ (IS2/20.6., Zeilen 204-208) Während für Ansgar „Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption“ (Michel 2006, Untertitel) von Kunst an sich keine Rolle spielen, liegt der Fall bei Tom anders: Die Konstruktion von Bedeutung versteht er nicht primär als sozial kommunikativen Prozess, sondern als höchst individuellen Prozess. Die soziale Gemeinschaft in ihrer Eigenwertigkeit, die soziale Bestätigung durch Lehrer und Mitschüler, das verbale Austesten persönlicher Ansichten, positive Benotung der eigenen Mitarbeit, all das bildet in Toms Wertehorizont offensichtlich „keinen wirklichen Grund“ für eine Beteiligung an den kommunikativen Gruppenaktivitäten. Es geht ihm nicht um soziale Teilhabe, er will gar nicht „mit von der Partie sein“, wie man redensartlich so sagt. Für Toms Haltung hinsichtlich der Kunstrezeption ist nur relevant, so behauptet er, was sich in seinem eigenen Kopf abspielt.

Durch ihr besonderes Verhalten bzw. ihre spezifischen Haltungen hinsichtlich der Kunstrezeption machen Tom und Ansgar die Verhaltensnormalität der Großteil der Schüler deutlich: Die meisten Schüler erwünschen sich soziale Teilhabe an einer Gemeinschaft.

In diesem Sinne ist auch Leas Verhalten im Unterricht bezeichnend: Solange sie die Digitalkamera zur Verfügung hat, beteiligt sie sich kaum am Unterrichtsgespräch (Ausnahme nur in UG20.6., Zeilen 244-246); erst am Schluss, als Herr Weber (umgangssprachlich gesagt) von der Gagfoto-Knipserei der Schülerin entnervt ist und ihr die Digitalkamera abgenommen hat (vgl. TB20.6., Zeilen 223-224), äußert sie sich in einem recht ausführlichen Beitrag zur „Bronzefrau Nr. 6“ (vgl. UG20.6., Zeilen 726-741). Warum? Sie will am sozialen Gruppengeschehen teilhaben, hier also am Unterricht; Teilhabe am sozialen Geschehen bereitet ihr Freude. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung hat der Forscher Lea das Privileg verschafft, eine Fotokamera zu nutzen; deshalb bot der Schülerin die Nutzung der Digitalkamera über weite Strecken des Unterrichts die Gelegenheit für Unterhaltung durch soziale Kontakte und durch soziales Eingebundensein: Lea konnte Freundschaftsbilder mit Mitschülerinnen (Foto 7, 9 oder 21) fotografieren oder ihre Mitschüler posieren lassen (vgl. Foto 2 vom 20.6. und TB20.6., Zeilen 101-105): „Das ist also (.) gestellt, sozusagen.“ (IF20.6., Zeile 22) „Das kräftigere der beiden schwarz angezogenen Mädchen rechts hat sich eine Art Goldkette über den Kopf gelegt, davon werden Fotos gemacht.“ (TB20.6., Zeilen 246-249) Die Fotoaufnahmen verschaffen Lea neben Kontakten auch Bestätigung: „Die Nachbarin der Fotografin schaut sich auf dem Display des Fotoapparates die Bilder an.“ (TB20.6., Zeilen 204-205) Als Lea dann aber nicht mehr fotografieren darf, fängt sie an, sich verbal am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, um so ihre soziale Teilhabe zu gewährleisten.

Mit diesem Antrieb zur sozialen Teilhabe lässt sich auch Leas Phase der Häufung von Bildinszenierungen primär zum Thema Langeweile erklären (Fotografien 24-37 vom 20.6.): Im Vergleich zum Beginn der Kunstrezeption und zur Stundenmitte passiert in der Wahrnehmung Leas nicht mehr viel Neues in der Unterrichtskommunikation der Mitschüler über das Kunstwerk; darum senkt sich die Frequenz der Aufnahmen mit der „Bronzefrau Nr. 6“. Also sorgt Lea selbst mit Hilfe der Digitalkamera für soziale und kommunikative Unterhaltung; es steigt deutlich die Frequenz der Fotos, auf denen nur Schüler gezeigt werden. Salopp und umgangssprachlich gesagt: Für Lea dehnt sich die

Zeit wie ein Kaugummi, deshalb zeigt sie auf ihren Fotos in immer kleineren Variationen die gleichen Abgebildeten. Der Wunsch nach sozialer Teilhabe, also ein sozialer Mitspieler sein zu wollen, überflügelt hier die Beschäftigung mit der Sache, der Kunstrezeption.

Das dokumentiert: Das zentrale Interesse der Fotografin Lea an der Situation liegt nicht primär im Sachinhalt des Unterrichts, etwa am Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“, sondern in der sozialen Kontaktaufnahme und dem sozialen Interagieren im Unterricht, also im Wunsch nach sozialer Beteiligung. Den Kunstsaal und das Feld der Bild- und Kunstrezeption definiert Lea hinsichtlich der sozialen Funktion um: Es geht ihr nicht primär um die Kunst, sondern sie nutzt die Situation der Kunstrezeption als Bühne für ihre sozialen Kontaktinteressen und für ihre Selbstdarstellung in der Gruppe.

Bezieht man das Verhalten von Ansgar, Tom und Lea aufeinander, wird deutlich: Ein zentrales Interesse für Schüler an Kunstunterricht liegt darin, dass sie die Rezeption von Kunst und Bildern als Möglichkeitsraum gestalten können, sich in der Gruppe zu präsentieren und sozial zu verorten; sie wollen mitmachen und dazugehören, nach dem Motto: Sie fühlen sich als ein (soziales) Nichts, wenn sie nicht von jemandem beachtet werden. Indem Tom und Ansgar diesbezüglich ihr Desinteresse an der Beteiligung an der Kunstkommunikation in der Gruppe deutlich machen, bestätigen sie im Umkehrschluss das Motiv der sozialen Partizipation als einen zentralen Antrieb für kommunikative Aneignungsaktivitäten im Umgang mit Kunst. Nicht die Möglichkeit für die Entschlüsselung und das Lesen von Bildern und Kunstwerken bilden für Schüler wie Lea den Hauptanreiz zur Kunstrezeption; ihnen bieten dagegen eher soziale Gruppenprozesse einen großen Anreiz für die Beschäftigung mit Kunstwerken im Unterricht.

Das kann dazu führen, dass das Motiv der sozialen Teilhabe gegenüber der eigentlichen Kunstrezeption phasenweise selbstläufig wird; einzelne Betrachter verlieren den Kontakt zum Wahrnehmungsfokus der Gruppe, also etwa dem Kunstwerk als Mittelpunkt der Gruppenkommunikation.

6.1.7 Bedeutungsbildung in pendelnden Aktivitäten zwischen Kunstwerk und Kontext

Wie entsteht bei der Betrachtung von Bildern und Kunstwerken in der Gruppe Sinn, Bedeutung, Relevanz, Geltung? Bedeutsamkeit wird bei Rezeptionsvorgängen mit Gruppen im Kunstunterricht weniger isoliert und individuell von den Einzel-Akteuren gebildet, auch wenn einzelne Schüler wie Tom das behaupten. Die Bildung von Sinn und Bedeutung ist eher als Gruppenprozess zu begreifen: In einer Wechselwirkungskommunikation pendelt der einzelne Betrachter mit seinen Wahrnehmungen und seiner Aufmerksamkeit zwischen den Werken bzw. Bildimpulsen, den Informationen und dem Verhalten des Vermittlers, den Gruppenprozessen, den Zusatzinformationen in Form von Texten oder Arbeitsblättern und/oder den als relevant erlebten Äußerungen der Mitschüler hin und her.

Aus den pendelnden Aufmerksamkeitsbewegungen formt sich in der Gruppe ein Bedeutung bildendes Netzwerk, wie etwa folgende Beispielstelle zeigt:

„Nina: Ja, also hier vermute ich mal, das ist auch das, was Dagmar auch gerade gesagt hat =

Frau Paulidem: Hier, hier oben die Rippen.

Nina: Linken Arm. Genau. Was aber ziemlich =.“ (UG29.9., Zeilen 210-213)

Dabei vernetzt der einzelne Betrachter die Impulse, die ihm relevant erscheinen, miteinander: „Und, ja, das was die Nina auch gesagt hat. (lacht)“ (Tina, in UG29.9., Zeile 63) Die Erfahrungsprozesse der einzelnen Schüler sind also durch ein Hin- und Herpendeln zwischen dem betrachteten Bild oder Kunstwerk und dem (oft disparaten) Kontext in der Rezeptionssituation gekennzeichnet.

Im erhobenen Datenmaterial zeigt sich die Erzeugung von Bedeutung durch die Bildung von Netzwerken in pendelnden Aufmerksamkeitsrichtungen an verschiedenen Stellen:

- a) Der wechselnde Gebrauch der Personalpronomen der Interviewten ist oft signifikant: Sie pendeln zwischen „ich“ und „wir“ oder auch „man“; das zeigt das zeitweilige Verschmelzen der einzelnen Akteure („ich“) mit dem Kontext („wir“) der Rezeptionssituation (vgl. Sandras Äußerungen (IS1/20.6.)).
 - b) Die Rekonstruktion der Blickrichtungen bei den Fotoaufnahmen der Schüler zeigt das Hin- und Herpendeln der Wahrnehmung in der Rezeptionssituation zwischen verschiedenen Wahrnehmungszentren (vgl. Cosimas Fotosequenz vom 29.9. und Leas Fotosequenz vom 20.6.).
 - c) In der Erinnerung der Rezeptionssituation überstahlt oft der Betrachtungskontext geradezu das Betrachtete (vgl. Sandra im Interview (IS1/20.6.)); die Wahrnehmung springt zwischen rahmender Situation (Mitschüler, dem Reihenthema u.Ä.) und dem Kunstwerk pendelnd hin und her.
 - d) Die Erzeugung von Bedeutung im kommunikativen Prozess der Auseinandersetzung mit dem Betrachteten kann geradezu als dramatisch erlebt werden (vgl. Lutz (IS1/29.9.)); die Wahrnehmung pendelt zeitweilig etwa zwischen Extremen wie Verwirrtheit, Orientierungslosigkeit oder Hilflosigkeit und schlagartiger Erkenntnis und Klarheit.
- Im Folgenden werden nun diese Beispiele a) bis d) als Modellfälle von Pendelbewegungen der Wahrnehmung in Kunstrezeptionssituationen jeweils detaillierter erläutert.

a) Gegenüber einem einzelnen, isolierten Betrachter eines Bildes oder Kunstwerks liegt ein zentraler Unterschied darin, dass der Betrachter in der Gruppe oft in seinem Erleben mit der Betrachtergruppe und dem situativen, netzwerkartigen Kontext verschmilzt. Das deutet sich, wie erläutert, während der Interviews mit den Schülern im oft wechselnden Gebrauch von Personalpronomen bei der Schilderung der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ an (vgl. etwa IS1/20.6.): Sandra zum Beispiel unterscheidet nicht stringent zwischen einem „Wir“ der Gruppe, einem individuellen „Ich“ oder akteurlosen Formulierungen mit „man“. In ihrem einleitenden Statement (IS1/20.6.) gibt es zwar ein Individual-Ich. Dieses ist jedoch eingebunden in ein aktuell spezifisches Gruppen-Wir. Dieses ist wiederum eingebettet in ein regelhaftes Allgemeingültigkeits-Man. Deutlich davon distanziert und abgegrenzt befindet sich das betrachtete Kunstwerk als ein „dort“ oder „dieses“ (vgl. IS1/20.6.). Sandra pendelt sozusagen zwischen verschiedenen Blickwinkeln.

b) Ein Pendeln zwischen Kunstwerk und Kontext dokumentiert auch Cosimas Fotosequenz (vom 29.9.): Die Aufnahmen zeigen offenbar immer wieder eine von Frau Paulidem gezeigte Abbildung, etwa die „Bronzefrau Nr. 6“, eine neue Ansicht dieser Plastik oder ein anderes, neu präsentiertes Kunstwerk; im Anschluss an diese Fotos mit neu präsentierten Abbildungen dokumentiert Cosima dann fast immer Lehrer- und/oder Schülerreaktionen (vgl. die Fotopaare 1 und 2 bzw. 3, 5 und 6 bzw. 7, 8 und 9). Gleich am Anfang vergewissert sich Cosima etwa nach der Premierenpräsentation der „Bronzefrau

Nr. 6“ (erstes Foto) erst einmal, wie die Lehrerin selbst auf die Plastik schaut bzw. sich zu dieser verhält (zweites Foto, im Hochformat). Mit der dritten Aufnahme prüft die Fotografin dann, wie zwei Mitschülerinnen aus dem Kunst-Leistungskurs auf das Kunstwerk reagieren.

Dieser Effekt des Pendelns der Aufmerksamkeit zwischen Kunstwerk und sozialem Kontext der Situation stärkt die Identifikation des jeweiligen Einzelbetrachters mit der Betrachtergemeinschaft; das Fremdheitsgefühl gegenüber einem ungewöhnlichen Bild oder Kunstwerk eint die Betrachtergruppe. Es ist sicher ein bestätigendes Gefühl, zu sehen, dass die anderen Betrachter genauso wie man selbst wie ein Kaninchen auf die Schlange starren (vgl. Cosimas Fotosequenz vom 29.9.). Im Anblick des Fremdartigen (etwa eines Kunstwerks) wirkt der Kontext der den Betrachter umgebenden sozialen Umgebung auf einmal viel heimischer, man fühlt sich in der vertrauten Umgebung im Angesicht des Ungewöhnlichen auf einmal geborgener. Die fremd von außen kommenden Eindrücke (etwa aus der Welt der Kunst) führen also dazu, dass sich die Betrachter intensiver als eine Gemeinschaft erleben können.

Auch in Leas Fotosequenz (vom 20.6.) ist ein regelmäßiges Pendeln der Aufnahmen auf der einen Seite zwischen Lehrer, neuen Impulsen auf der Projektionsfläche des Beamers oder durch das Verteilen von Arbeitsblättern und auf der anderen Seite den Schülern typisch. Obwohl Lea und Cosima sicher völlig konträre Schülertypen repräsentieren, gleicht sich ihr Verhalten: Sie pendeln beide mit einer Art „Radarblick“ zwischen den Elementen Mitschüler, Lehrer und dem präsentierten Unterrichtsgegenstand, zwischen der Nähe (der benachbarten Mitschüler) und der möglicherweise empfundenen Ferne (zu Lehrern und den Abbildungen auf der Projektionsfläche). Solch eine visuelle Schweifbewegung ist vielleicht allgemein charakteristisch für die Raumwahrnehmung und das Verhalten von Schülern im Unterricht, aber vermutlich besonders kennzeichnend für Situationen der Bild- bzw. Kunstrezeption: Denn die zentralen Projektionsflächen fokussieren neben den individuellen Wahrnehmungen auch die Blickrichtungen und Körperhaltungen der Schüler, so dass für den Beobachter ein Hin- und Herschauen auffälliger wird als wenn jeder Schüler etwa eine eigene Textkopie in der Hand hält. Dieses Wahrnehmungspendeln ist in dieser Intensität auch deshalb sehr spezifisch für die Rezeption statischer Bilder bzw. Kunstwerke, weil man bei der Rezeption von zeitlich sich entfaltenden Bildmedien wie Theateraufführungen oder Kinofilmen beim Blick auf die anderen Betrachter etwas „verpassen“ würde, weil die Kontinuität der sich zeitlich linear entfaltenden Präsentation unterbrochen würde.

Als Betrachter von unbekannten Kunstwerken vergewissert man sich (bewusst oder unbewusst) oft, wie die soziale Umgebung, also die Mitmenschen, auf das Kunstwerk reagiert; das scheint für das Rezeptionsverhalten der Einzelbetrachter in Gruppensituationen oft charakteristisch zu sein.

c) Das Hin- und Herpendeln der Aufmerksamkeitsrichtung der einzelnen Akteure zwischen dem betrachteten Bild bzw. Kunstwerk und dem situativen Kontext dokumentiert sich auch bei Sandras erster Äußerung ihres Interviews (IS1/20.6). Die Schülerin schildert das Erleben der Unterrichtssituation bei der Besprechung der „Bronzefrau Nr. 6“.

„Sandra: Wir haben uns dieses Bild angeguckt, von wem war das überhaupt?

Interviewer: Thomas Schütte.

Carin: ()

Sandra: Das hat ja zu unserem Thema von unserem Halbjahr gepasst [...]“ (IS1/20.6., Zeilen 24-29)

Die Schülerin erinnert sich signifikanterweise genau an den Kontext der Präsentation der „Bronzefrau Nr. 6“: Herr Weber hatte am Beginn der Rezeptionsphase den Namen des Künstlers genannt und betont, dass die Plastik gut zur Unterrichtsreihe „Torso“ passe (vgl. UG20.6.). Genau diese situativen Merkmale schildert Sandra in ihrer Erinnerung; der Kontext überstrahlt förmlich das betrachtete Kunstwerk. Im weiteren Verlauf der Äußerung nennt Sandra weiter verschiedene Kontexte, an die sie denkt, wenn sie sich an die Rezeptionssituation erinnert: Ihr ist der assoziative Umgang mit dem Kunstwerk noch gegenwärtig („kann man halt immer mehr drin sehen“, IS1/20.6., Zeile 33). Sie entsinnt sich, dass es Dispute um die Deutung der Plastik gegeben hat („was der Künstler wirklich beabsichtigt hat“, IS1/20.6., Zeilen 35-36). Sandra weist auf den Umgang mit Texten hin, die das Kunstwerk erläutern sollten („Interpretationsansätze“, IS1/20.6., Zeile 38). Die Schülerin erwähnt die Diskussionen in der Gruppe („Und jeder hat eigentlich das Eigene von sich eingebracht“, IS1/20.6., Zeilen 54-55). Sie ärgert sich offensichtlich immer noch ein bisschen über die als beliebig empfundene Ergebnisoffenheit des Unterrichts („Irgendwie sehr doof.“ IS1/20.6., Zeile 58). Das konkrete Aussehen der „Bronzefrau Nr. 6“ allerdings beschreibt Sandra nicht. All das signalisiert: Erstens scheint der Schülerin der (komplex disparat wirkende) Wahrnehmungskontext der betrachteten Plastik gegenwärtiger zu sein als das Kunstwerk selbst. Zweitens deutet sich in der Form der Schilderung an, dass sich in ihrer spontanen Erinnerung Sinn und Bedeutung bei der Bild- bzw. Kunstrezeption im Unterricht primär im Prozess der hin- und herpendelnden Kommunikation bildet, also in der Vernetzung von verschiedenen Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsrichtungen.

d) In einer weiteren Schilderung einer Rezeptionssituation in der Gruppe wird deutlich, wie sehr Bild- bzw. Kunstwahrnehmungen und Kontextwahrnehmungen der Betrachter hin- und herpendeln, wobei sich dann in einem tendenziell als dramatisch erlebten Prozess zwischen den Polen völliger Verwirrung bzw. Hilflosigkeit und überraschender Erkenntnis Bedeutung bildet; so erzählt etwa Lutz:

„Was noch, dass echt so Sachen kamen, wo man erst mal gar nicht gewusst hat, worum es geht oder diese Kernaussage nicht verstanden hat. Wo dann irgendwie einer aus dem Kursus dann gesagt hat, und dann hat man es halt ganz klar gesehen, dass es so ist.“ (IS1/29.9., Zeilen 403-407)

Die Situationsbeschreibung beginnt mit einem Problem, dessen Dramatik sich durch sprachliche Variation ausdrückt („nicht gewusst hat“, „worum es geht“, „nicht verstanden hat“). Aus einem Geflecht von sukzessiv erlebten Situationen („erst mal“, „Wo dann“, „dann gesagt“, „und dann“) schnürt sich eine Lösung des Problems; dieser Verlauf der Situation, deren Beginn Lutz offensichtlich als disparat und unklar erlebt hat, wird durch die erhellende Lösung („ganz klar“) auf einmal am Schluss als zusammenhängend und als Erfahrungsprozess erlebt. Durch das Erleben einer gewissen Dringlichkeit hat Lutz neben der Freude über die Sacherkenntnis auch das Gefühl von persönlicher Bedeutsamkeit und Relevanz. Der Gefühlsstau von Lutz drückt sich ferner in der verknüpften Darstellungsform der Schilderung aus, so dass der

Interviewer den Schüler an dieser Stelle bitten muss, diese Erfahrung noch einmal näher zu erläutern (vgl. IS1/29.9.).

Bedeutung, Relevanz und Geltung („diese Kernaussage“) kristallisiert sich hier in den pendelnden Kommunikationsbewegungen innerhalb der Gruppe („dem Kursus“), zwischen der Wahrnehmung von Lutz („gesehen“), dem betrachteten Kunstwerk (einem Gemälde von Andy Warhol) und den Äußerungen („gesagt hat“) der Mitschüler („irgendwie einer“) aus; diese Schilderung dokumentiert einen Prozess („dann“) der Sinnbildung („ganz klar“) als wechselseitige Interaktion zwischen Bild bzw. Kunstwerk („es“) und Betrachtern („man“): „dann hat man es halt ganz klar gesehen“.

6.1.8 Phasen der teilweisen Angleichung und Synchronisation der Beteiligten

Im erhobenen Untersuchungsmaterial dieser Studie gibt es signifikante Stellen, die Formen der thematischen Angleichung oder der Synchronisation im (Sprech-)Verhalten der Akteure der Betrachtergemeinschaft dokumentieren; Phasen der Angleichung und Synchronisation von einigen der Beteiligten sind, so zeigt diese Untersuchung, ein zentrales Merkmal der Rezeption von Bildern und Kunstwerken in der Gruppe.

An welchen Stellen des Untersuchungsmaterials lassen sich Formen von Angleichung oder Synchronisation zeigen? Gibt es unterschiedliche Formen der Angleichung oder Synchronisation der Beteiligten?

- a) Auf den Fotos von Cosima (29.9.) und Lea (20.6.) zeigt sich stellenweise eine Angleichung der Schülerschaft hinsichtlich einer kollektiven Körpersprache und der Blickrichtung.
- b) Im Unterrichtsgespräch dominieren oft vorrangige thematische Zugriffsweisen den kommunikativen Umgang mit dem Betrachteten, was sich deutlich in der Wortwahl der Äußerungen zeigt (vgl. UG29.9.).
- c) Die Sprecher synchronisieren sich stellenweise sprachlich-grammatikalisch (vgl. UG20.6. oder UG29.9.).
- d) Schüler oder allgemein Betrachter besitzen oft die Kompetenz zu unterschiedlichen Umgangsweisen mit Bildern oder Kunstwerken, so dass sich auch die Gleichzeitigkeit verschiedener Umgangsmodi in der Gruppe beobachten lässt (vgl. die Äußerungen von Lutz am 29.9.); das heißt, die Wahl einer gemeinsamen Form der Aneignung des Betrachteten ist zentrales Merkmal für den Ablauf der Rezeption der Gruppe.
- e) Im Prozess der Wahl einer vorrangigen Umgangsform mit dem Betrachteten synchronisieren sich die individuellen Betrachter zu einer Gemeinschaft. Es gibt Stellen im untersuchten Datenmaterial, an denen solche offenen oder verdeckten Einigungsprozesse auf einen vorrangigen Aneignungsmodus zu beobachten sind (vgl. UG29.9. und UG20.6.). Es zeigt sich, Angleichung und Synchronisation der Betrachtergemeinschaft sind auch ein Ergebnis von Rezeptionsprozessen.
- f) Bei der Abweichung vom vorrangigen Aneignungsmodus glaubt sich die Schülerin Carin (UG20.6.) bei ihren Mitschülern rechtfertigen zu müssen; das heißt, die Tendenz (bzw. der Druck) zur Angleichung und Synchronisation kann von einzelnen Akteuren der Gruppe auch als problematisch erlebt werden.

Im Folgenden werden nun diese sechs Beispiele a) bis e) als Musterfälle von Angleichungs- und Synchronisationsprozessen in Kunstrezeptionssituationen jeweils näher entfaltet.

a) Die Angleichung und Synchronisation der Schüler hinsichtlich ihrer Körpersprache und hinsichtlich eines gemeinsamen Wahrnehmungsfokus dokumentiert sich auf den Fotos von Lea und Cosima: Bei Leas Fotos (vom 20.9.) fallen (im Vergleich zu Cosimas Bilderstrecke) die insgesamt relativ wenigen Aufnahmen (von insgesamt 40) mit einer gemeinsamen, kollektiven Blickrichtung der Schüler auf die Projektionsfläche auf (beispielsweise auf Foto 12); quantitative Knappheit signalisiert hier qualitative Dichte des Erlebens der Schüler in der Intensität der Betrachtung in den dokumentierten Unterrichtsphasen. Die Körpersprache mit der gemeinsamen Blickrichtung der Schülerschaft zeigt, dass sich in der Betrachtung der Abbildung auf der Beamer-Projektionsfläche ein gemeinsamer Wahrnehmungsfokus der Schüler formiert hat. Im Interview erläutert Lea solch eine Fotografie von synchronisierten Schülern; dabei witzelt sie über den Anblick auf der Aufnahme: „Wie gesagt, die sitzen alle so gleich. Auch mit den Armen. Sieht man dann hier. Die haben alle die Arme irgendwie angewinkelt unterm Tisch. Vielleicht haben sie sich abgesprochen, ich weiß auch nicht. Die sehen so ordentlich aus, wenn die so sitzen. {lacht}“ (IF20.6., Zeilen 142-147)

Nicht nur auf Leas Fotos, auch auf Cosimas Aufnahmen (vom 29.9.) zeigt sich eine Synchronisation der Körpersprache der Akteure der Betrachtergruppe deutlich (vgl. u.a. die Fotos 3, 4, 7, 8, 9). Im Vergleich zu Leas Fotostrecke hält die gemeinsame Spannung und Konzentration der Gruppe über weite Strecken des fotografierten Unterrichts an: Die Schülerschaft schaut permanent wie mit einem Blick; die Gruppe bündelt sich also im Erlebnisfokus des jeweils präsentierten Kunstwerks äußerst stark und findet darin ihre Gemeinschaft. Die gemeinschaftliche Ausrichtung der Blicke der Schüler lässt sich offensichtlich als eine performative Wirkung im Rahmen eines kollektiven Rezeptionsprozesses begreifen, wie man es auch im Kino, im Theater oder bei Sportveranstaltungen beobachten kann.

b) Nicht nur hinsichtlich ihrer Körpersprache und hinsichtlich eines gemeinsamen Wahrnehmungsfokus synchronisieren sich die Betrachter in der Gruppe; auch hinsichtlich des thematischen Fokus des Gesprächs gleichen sich die Betrachter oft an. Im Folgenden dokumentiert sich das in der Wortwahl: In der Eingangssequenz des Unterrichtsgesprächs (vom 29.9.) bemühen sich die Schüler leitmotivisch immer wieder, die räumlich nach außen (konvex) oder nach innen (konkav) gewölbten Formen anzusprechen; teilweise gebrauchen sie Ausdrücke der Fachsprache der Bildhauerei: „konvex“ (UG29.9., Zeilen 50, 52), „rausragen“ (UG29.9., Zeile 53), „dieses Gewölbe unten an der Hüfte“ (UG29.9., Zeilen 58-59), „so ein Negativraum eingeschlossen“ (UG29.9., Zeilen 81-82). Die Begriffe thematisieren im Wesentlichen den Aspekt der Räumlichkeit des Kunstwerks. Die Wortwahl zeigt, dass die Schüler sich eine Zeitlang auf eine favorisierte Form des Umgangs mit der „Bronzefrau Nr. 6“ im Unterrichtsgespräch geeinigt haben.

Natürlich bilden sich auch in vertiefenden Phasen der Beschäftigung mit einem Kunstwerk thematische Blöcke; die Bezugnahme auf Äußerungen anderer kann dabei vom Sprecher beiläufig unausgesprochen bleiben oder man kann diese offen verdeutlichen (wie in

folgender beispielhaften Stelle): „Ähm, ja ich wollte noch einmal zu den Muskeln sagen. Also der ganze Rücken und so, das mit den Schultern so, das wird ja vor allem, abgesehen mal davon, dass es halt, wie gesagt wegen dem Übertriebenen nicht mehr menschlich wirkt, wirkt es vor allem nicht wie ein Frauenkörper.“ (Lutz, UG29.9., Zeilen 235-240)

c) Neben der zeitweiligen semantisch-thematischen Angleichung der Schüler dokumentieren sich auch Formen der sprachlich-grammatikalischen Synchronisation: An einer Stelle formulieren Sandra und Carin (im Unterricht bei Herrn Weber) zusammen eine syntaktisch und inhaltlich verbundene Äußerung; ohne Absprache ergänzen sich die zwei Schülerinnen über zwei Sprechzüge gegenseitig abwechselnd:

„Sandra: Traurig.

Carin: Also dass das gar nicht =

Sandra: = erschöpft ist.“ (UG20.6., Zeilen 204-206)

Auch im Unterrichtsgespräch bei Frau Paulidem zeigen sich Formen der grammatikalischen Synchronisation, etwa unmittelbar in der ersten Äußerung einer Schülerin zur „Bronzefrau Nr. 6“. Nina greift hier den auffallend markanten Konjunktivgebrauch der einleitenden Worte der Lehrerin auf („würdet“ bzw. „würde“); in der Nachfrage variiert die Kunstpädagogin wiederum Ninas Worte und Modus-Wahl („würdest“):

„Frau Paulidem: Ja. Macht mal einen Vorschlag. Wie würdet ihr euch dieser Arbeit nähern, wenn ihr sie beschreiben sollt? [...]

Nina: Also auf den ersten Blick würde ich sagen, es handelt sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?

Frau Paulidem: Was würdest du da sagen?

Nina: Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeilen 41-51)

Während in der ersten Beispielstelle (UG20.6.) Carin und Sandra schon unabgesprochen, salopp gesprochen, grammatikalisch und inhaltlich „auf gleicher Wellenlänge ticken“, geht es hier im zweiten Beispiel (UG29.9.) eher um die Suche nach einer gemeinsam getakteten „Wellenlänge“, also um einen Einigungs- oder Aushandlungsprozess. Sprachlich zeigt sich in den beiden Beispielstellen der performative Charakter einer Rezeptions- und Aneignungssituation in der Gruppe: Die gemeinsame Rezeption ist u.a. gekennzeichnet durch eine Tendenz zur (grammatikalisch syntaktischen) Angleichung der Äußerungsformen der Gruppenmitglieder. Im Vollzug der (sprachlichen oder sonstigen Aneignungs-)Handlungen etabliert sich eine neue (veränderte) sozial-situative Realität; darin drückt sich eine Gemeinsamkeit im Gruppenerleben aus.

d) Zwar ist die Tendenz zur Angleichung der verschiedenen Betrachter im Gruppenprozess beobachtbar. Aber es wird im Interview mit Lutz und Tina (IS1/29.9.) auch die oft verdeckte oder vertuschte Gleichzeitigkeit verschiedener Diskursformen der Kunstbetrachtung der Schüler deutlich; dabei steht Lutz etwa für einen fachlichen und Tina für einen emotional-persönlichen Umgang mit Kunst; Lutz bevorzugt es oft, sprachlich und visuell möglichst nachvollziehbar am betrachteten Kunstwerk zu argumentieren, um sich dieses anzueignen. Gleichzeitig fallen in seinen Äußerungen während des Unterrichts (vgl. UG29.9.) aber auch existenziell angereicherte

Formulierungen auf („Fall“, „Negativraum“, „eingeschlossen“). Solche charakteristischen Wortfindungen könnte man als Signale eines weiteren spezifischen Aneignungsmodus verstehen; bei diesem geht es vorrangig darum, plakativ gesagt, anhand von Kunst sinnstiftende Lebensfragen zu thematisieren („Aber dennoch halt, irgendwie sehr verletzlich wirkt.“ (UG29.9. Zeile 348)). Es signalisiert sich, dass einzelne Akteure nicht nur einen Aneignungsmodus verinnerlicht haben, sondern möglicherweise oft in mehreren Formen mit Bildern und Kunstwerken umgehen können. Die Bevorzugung unterschiedlicher Aneignungsmodi durch Schüler und Lehrer sind abhängig vom jeweiligen Habitus und der jeweiligen Einschätzung der Situation. In den beispielhaften Stellen für die kommunikative Aneignung von Bildern und Kunstwerken in der Gruppe zeigt sich, dass den Betrachtern oft gleichzeitig unterschiedliche Modi im sprachlichen Umgang mit dem Betrachteten präsent sind; deshalb muss situativ in der Gruppe ausgehandelt werden, welche vorrangige Form der (sprachlichen) Aneignung gewählt werden soll, damit auf etwa gleicher Wellenlänge kommuniziert werden kann. Die Wahl des „richtigen“ sprachlichen Modus scheint den Beteiligten ein zentrales Anliegen zu sein.

e) Neben der Tendenz einer grammatikalisch syntaktischen Angleichung sind deshalb offene oder verdeckte Einigungsprozesse auf einen vorrangigen Aneignungsmodus im Verlauf der Rezeption signifikant: Die an der Bild- bzw. Kunstkommunikation Beteiligten handeln oft bewusst oder unbewusst beiläufig eine gemeinsame Form des aktuellen Umgangs mit dem Betrachteten aus. An obigem Beispiel mit Nina und Frau Paulidem (siehe unter c), UG29.9., Zeilen 41-51) wird etwa sehr deutlich, dass die Wahl der Form des gemeinsamen Aneignungsmodus für Schülerinnen wie Nina ein großes kommunikatives Problem darstellt; sie weiß nicht recht, in welcher Form sie beginnen soll, über das Kunstwerk zu sprechen.

Deshalb setzt Nina mit ihrer einleitenden Äußerung gleich zu vielen vorstellbaren kommunikativen Umgangsformen mit dem Kunstwerk an, ohne einen Modus wirklich stringent aufzugreifen; stattdessen probiert sie verschiedene Modi aus und wartet im Grunde nur darauf, dass Frau Paulidem ihr hilft und ihr signalisiert, auf welche Weise sie mit dem betrachteten Werk sprachlich umgehen soll. Die Aneignungsmodi, die Ninas Worte andeutungsweise nahelegen, könnte man auf folgende Weise benennen: Sie fängt an die Plastik zu kategorisieren („es handelt sich um eine Figur, die“). Ein assoziatives „Es-sieht-aus-wie“-Spiel signalisiert sich („aussieht“). Schließlich glaubt Nina, ein (fach-)wissenschaftlicher Aneignungsmodus wäre der Situation angemessen, also der Gebrauch von Fachbegriffen („konvex“). Möglicherweise erscheint ihr so ein Zugriff auf das Kunstwerk als ein kommunikativ sicheres Manöver, schließlich ist sie Schülerin eines Kunst-Leistungskurses.

Im Unterrichtsgespräch bei Frau Paulidem wird sich also in der Schülergruppe unterschwellig darauf geeinigt, auf den Aspekt der Räumlichkeit zu fokussieren und dementsprechende Fachbegriffe auf das Kunstwerk zu beziehen. Durch die mitläufige Einigung auf eine Rezeptionsweise formt sich situativ eine Gemeinsamkeit in der Rezeptionsgemeinschaft, die ansonsten durch Disparität gefährdet wäre; so drückt Ninas Äußerung, wie schon angedeutet, ihre Angst aus, eine schnelle Entscheidung für einen bestimmten Aneignungsmodus zu treffen. Sie scheut vorläufig das Risiko der Festlegung. Aber dann wird der situative Druck durch die Nachfrage der Lehrerin zu groß und Nina versucht es verzagt mit der Nennung eines Fachbegriffs. Motto: Keine Experimente! Das

heißt, aus Angst kommunikativ von der geläufigen Normalitätserwartung abzuweichen, also hier der Erwartung, betont fachlich über Kunst zu reden, meidet Nina eher unkonventionelle Äußerungsformen. Das könnte man als Risikovermeidungsprinzip bezeichnen. Das ist kommunikativ in dem Sinne sicher und effizient, weil Nina so nicht an die Grenzen der Diskurserwartungen stößt und so sozial nicht aneckt. Andererseits beleben konventionelle bis mutlose, wenig beherzte Äußerungen auch nicht das Gespräch über das Kunstwerk durch überraschende Wendungen. Solch eine Verhaltensweise könnte man eine kommunikative Trägheits-Falle nennen.

All solche beiläufigen Strategien führen dazu, dass häufig schnell kommunikativ ungefährliche Konsensentscheidungen hinsichtlich der Wahl einer bestimmten Form des sprachlichen Umgangs mit dem Betrachteten getroffen werden. Sinn- und Bedeutungsbildungsprozesse als Interaktion zwischen Bild bzw. Kunstwerk und Betrachtern werden also nicht nur durch das (unterschwellige) Aushandeln bevorzugter (sprachlicher) Aneignungsmodi strukturiert, sondern auch durch die tendenzielle Unterdrückung abweichender oder ungeläufiger Äußerungsformen.

An anderer Stelle fordert Herr Weber zu Beginn des Gesprächs über die „Bronzefrau Nr. 6“ dazu auf, diese zu „beschreiben“; doch im Gegensatz dazu nennen die Schüler Vergleiche und Metaphern („Sieht aus wie“), um ihre Eindrücke zu benennen:

„Herr Weber: Gut. Dann ist das ja wieder eine bisschen schwierige Figur, dass wir erst mal beschreiben müssen, was da alles zu sehen ist.“

M1: Sieht aus wie ein Nilpferd.

M2: Vogel.

M2: Das da vorne ne Schnauze hat.

Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}

M2: Da vorne an der Schnauze.

Herr Weber: Hier?

M2: Genau.“ (UG20.6., Zeilen 26-35)

Herr Weber hat eine bestimmte Erwartungshaltung für den ersten Schritt zur Aneignung des Kunstwerks, aber die Schüler verhalten sich kommunikativ anders im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“: Sie sind vorrangig an Anmutungsqualitäten interessiert, nicht an einer Beschreibung. Ihre subjektiven Eindrücke stehen für sie bei der Rezeption dieses betrachteten Kunstwerks im Besonderen und wohl auch von Kunst allgemein im Vordergrund. Möglicherweise eint in diesem Beispiel die Gruppe der Schüler aber auch das Gefühl, gemeinsam in Abgrenzung gegenüber dem Lehrer „die eigene Linie“ im Umgang mit dem Kunstwerk durchgesetzt zu haben. So kann ein (auch unthematisiertes, subversiv verdeckt ablaufendes) Opponieren Gemeinsamkeit stiften. Das könnte auch in dem Unterrichtsgegenstand begründet sein, einem Werk der zeitgenössischen Kunst: Unterschwellig appelliert vielleicht die Betrachtung eines offenen, noch relativ unetablierten zeitgenössischen Kunstwerks dazu, eine eigene oder abweichende Sichtweise zu favorisieren.

Das Beispiel zeigt noch einmal deutlich die Tendenz von Bild- bzw.

Kunstrezeptionssituationen in der Gruppe, dass sich die Akteure im Prozess synchronisieren: Die Schüler setzen den assoziativen anstatt des beschreibenden Umgangsmodus mit dem Kunstwerk gegen den Lehrer durch.

f) Einzelne Akteure der Gruppe können die Tendenz zur Angleichung und Synchronisation auch als Druck empfinden bzw. als problematisch erleben. An einer Stelle glaubt Marlen, sich bei ihren Mitschülern für ihr abweichendes Sprechverhalten rechtfertigen zu müssen („wir müssen das jetzt weiter führen, okay?“ UG20.6., Zeile 213): Denn sie weicht von dem im Moment vorrangigen sprachlichen Aneignungsmodus ab; dieser besteht darin, dass Marlens Mitschüler in sehr kurzen Äußerungen Anmutungsqualitäten skizzieren. Der Kern der Beispielsstelle besteht darin, dass Herr Weber zwar dazu auffordert, den Äußerungsmodus zu ändern und die Eindrücke auch differenzierter zu erläutern, anstatt diese nur in Einwortäußerungen zu benennen. Marlen geht mit ihrer Äußerung auf diese Aufforderung ein. Aber die Hoheit darüber, welche Aneignungsform gewählt werden darf, scheinen in der Meinung Marlens eher die Mitschüler zu haben; deshalb glaubt Marlen sich bei ihnen rechtfertigen zu müssen. Man hat den Eindruck, hier ginge es auch um Geltungsansprüche und Machtfragen:

„M: Mystisch.

Herr Weber: Hm.

Sandra: Traurig.

Carin: Also dass das gar nicht =

Sandra: = erschöpft ist.

Herr Weber: Erschöpft, hm. Ja. Was wolltest du sagen?

Sandra: Ne, das ist unappetitlich.

Carin: Gefangen.

Herr Weber: Gefangen, aha. Wie kommst du darauf? Wie kommst du darauf, Marlen?

Marlen: Ich wollte sagen, wegen der Pfote, der Arm wir sollen jetzt zwei, wir müssen das jetzt weiterführen, okay? Aber ich finde, dass irgendwie der Arm den Kopf so einschließt.“ (UG20.6., Zeilen 202-215)

Gerade abweichende Äußerungen zeigen, wie sehr die Betrachtergruppe sich oft synchronisiert und angeglichen hat.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Phasenweise einigen sich die Beteiligten (oft nur mitläufig und nebenbei) auf eine gemeinsame Form der Betrachtung des Kunstwerks. Gemeinsamkeit können die Betrachter auf zwei Ebenen herstellen: Entweder sie einigen sich auf das inhaltliche WAS des Gesehenen oder sie einigen sich auch über das WIE des gemeinsamen (etwa sprachlichen) Aneignungsmodus für das Betrachtete; in der Wahl des vorrangigen Aneignungsmodus synchronisieren sich die Betrachter in der Kommunikation über das Bild bzw. Kunstwerk etwa hinsichtlich eines gemeinsamen Wahrnehmungsfokus, eines thematischen Fokus des Gesprächs, der Form der Verbalisierung (u.a. in der Wortwahl, in der Grammatik), der Körpersprache usw.

Erklären lässt sich das Phänomen möglicherweise sowohl als Bedürfnis nach Effizienz als auch nach sozialer Harmonie, auch wenn hier sicher noch Forschungsbedarf besteht:

Gegen den Strom zu schwimmen ist anstrengender als mit dem Strom zu schwimmen. Das könnte man auch Trägheitsprinzip nennen. Im Bedürfnis, sich möglichst wenig irritieren zu lassen, fokussiert man sich größtenteils auf mehrheitsfähige Inhalte und Verhaltensweisen. Oder im Sinne eines vermeintlichen Höflichkeitsprinzips versucht man möglichst Konflikte zu vermeiden, um nicht in der Gruppe als dumm, eigensinnig, querulant oder als Nicht-Versteher zu gelten. Hier spielt sicher der Wunsch nach sozialer Teilhabe eine große Rolle, wie oben schon erläutert. Um persönliche Vorteile zu erzielen,

beugt man sich der Gemeinschaft der Mitschüler bzw. dem diskursiven Gewicht der Vermittlerpersönlichkeit. Dominanz. Man macht lieber „gemeinsame Sache“, anstatt sich mit disparat irritierenden Äußerungen oder Beobachtungen zu beschäftigen.

Das Effizienz- und Trägheitsprinzip ist Ursache dafür, dass einige Schüler oft nicht nachfragen, wenn ihnen ein Sachverhalt, eine Aussage oder eine Äußerung unklar ist; die Rolle des kritischen Nachfragers übernimmt deshalb oft der Lehrer (etwa Herr Weber, vgl. UG20.6.). Es befriedigt, die eigene Sicht von der Gruppe bestätigt zu bekommen; aber es ist anstrengend, eine disparate Wahrnehmung oder Äußerung gedanklich in den eigenen Vorstellungshaushalt zu integrieren, besonders dann, wenn man dann auch noch versuchen muss, wieder den Anschluss an den Gruppendiskurs herzustellen.

Disparat wirkende Wahrnehmungen und Äußerungen von Schülern zu einem betrachteten Kunstwerk können als Hindernis oder aber auch als Anreiz begriffen werden: Im Sinne des hier erläuterten Bedürfnisses nach Effizienz stören sie die soziale Harmonie im gemeinsamen Diskurs; doch im Sinne des Bedürfnisses nach Steigerung, Überbietung und Verdichtung (siehe unten) können disparate Wahrnehmungen und Äußerungen helfen, den Diskurs über das Betrachtete zu vertiefen und voranzutreiben.

Im Umgang mit disparaten Äußerungen spielt das Verhalten des Lehrers eine zentrale Rolle. Die Beendigung von Irritationen infolge von disparaten Wahrnehmungen und Äußerungen kann ein starker Antrieb zur Weiterbeschäftigung mit einem Bild oder einem Kunstwerk sein; dafür müssen aber disparate Wahrnehmungen und Äußerungen herausgestellt, als solche markiert und gewürdigt werden, um mit ihnen produktiv umgehen zu können. Denn ansonsten gehen disparate Äußerungen als Ausdruck eines möglicherweise den Diskurs belebenden, anderen Umgangsmodus unter, weil die Tendenz zur Angleichung und Synchronisation letztlich die Gefahr der Durchsetzung eines bloß einzig dominierenden Mainstream-Aneignungsmodus führt.

6.1.9 Steigerungen als Ablaufstruktur

Es gehört zur Eigenart der Kunstrezeption in der Gruppe als einem Prozess der Bedeutungserzeugung, dass die kommunikativen Handlungen in der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken einem Steigerungsprinzip folgen. Dafür kennzeichnend sind oft Variationen, Akkumulationen, Vernetzungen oder Verdichtungen; den Betrachtern gelingen im Gruppendiskurs durch (gegenseitige) kommunikative Bestätigungen, Abwandlungen, Zuspitzungen, durch die Prüfung oder der Abgrenzung von Aussagen sich steigernde Sinnbildungsprozesse.

Es ist typisch für den kommunikativen Umgang mit Bildern bzw. Kunstwerken, dass man sich am Anfang der Rezeptionssituation spontan häufig stark in sehr enger Anbindung an das Betrachtete äußert. Die Formulierungen sind charakterisiert durch viele implizite, nicht deutlich gemachte oder thematisierte Annahmen. Die Äußerungen bleiben vage, weil sie sich vorrangig nur in einem komplementären Verhältnis zum betrachteten Bild oder Kunstwerk erklären; oft wird nur in der Verbindung von Bild und Wort eine Bedeutung klar. Ohne dazugehörige Abbildung zeichnen sich die Formulierungen zu Beginn der Rezeption durch Bedeutungsunklarheiten, missverständlichen Bezugnahmen und im Verlust von Nuancierungen aus.

Wo wird das Steigerungsprinzip im erhobenen Datenmaterial deutlich?

a) Die zunehmende inhaltliche Explizitheit von Äußerungen hinsichtlich der betrachteten Bilder zeigt sich deutlich beim Vergleich von Anfang und weiterem Verlauf des Interviews mit Cosima bei der Erläuterung ihrer Fotos (vgl. IF29.9.).

- b) In den untersuchten Unterrichtsgesprächen zeigt sich, wenn man Passagen vom Rezeptionsbeginn mit späteren Phasen vergleicht: Die Sprecher verdeutlichen ihre Aussagen im Verlauf der Auseinandersetzung argumentativ und durch stärkere Einbettung in den diskursiven Verlauf, also durch Hinweise auf andere Redeäußerungen, kommunikativ immer stärker (vgl. UG29.9.).
- c) Die inhaltliche Bedeutsamkeit des Betrachteten akkumuliert sich allmählich im Lauf der Aneignungsaktivitäten der Gruppe (vgl. UG29.9.); das zeigt sich, wenn man Äußerungen vom Anfang des Unterrichtsgesprächs mit späteren kontrastiert.
- d) Im Umgang mit dem Kunstwerk können auch Abgrenzungen von Aussagen anderer Betrachter Intensität und Bedeutsamkeit im Prozess des Gruppendiskurses steigern (vgl. UG29.9.).
- e) Der Abstraktionsgrad der Äußerungen kann im Verlauf der Rezeptionsprozesse zunehmen (vgl. IS1/29.9.).
- f) Steuerungsstrukturen im Rezeptionsablauf und der Grad der Intensität der Steuerungen können u.a. auch von der Menge der aktiv beteiligten Sprecher abhängen; das zeigt sich etwa, wenn man die Diskursverläufe der erhobenen Unterrichtsgespräche mit den Erläuterungen der Schüler zu den Fotosequenzen vergleicht.
- Solche Steuerungsformen in Kunstbetrachtungsprozessen in der Gruppe werden im Folgenden jeweils genauer und beispielhaft anhand dieser sechs Aspekte a) bis f) dargelegt.

a) Die sprachlichen Formulierungen der Bildbetrachtung steigern sich im Verlauf der Kommunikation hinsichtlich der Genauigkeit der Bezugnahmen. An welchen Stellen des Datenmaterials zeigt sich das? Eine Interviewsituation mit der Präsentation von Fotoaufnahmen kann im Zusammenhang dieser Untersuchung als (wenn auch sehr kleine) Elementarform einer Gruppensituation gelten; hier in diesem Zusammenhang interessiert vorrangig der anschauliche Charakter der Äußerungen von Cosima, wenn die Schülerin etwa zu Beginn der Erläuterung ihrer Fotos zum Interviewer sagt:

„Cosima: Ja okay. Also das erste Bild, da habe ich halt einfach ähm fotografiert, welches Gefühl wir besprochen haben.

I: Ja.

Cosima: Ja, einfach, dass man sieht, wie die halt aussieht.“
(IF29.9., Zeilen 4-7)

Cosima nimmt später an drei weiteren Stellen im Interview Bezug auf Kunstwerke, im Vergleich zu der ersten Stelle allerdings wesentlich konkreter und genauer in der Bezugnahme auf das Betrachtete (oder wenigstens im Bemühen darum):

„Beim achten Foto habe ich dann fotografiert von Lehmbruck den Gestürzten, weil wir den ja mit dem Schütte vergleicht haben.“ (IF29.9., Zeilen 58-60)

„Dann haben wir da noch mal die Figur von, ach wie heißt der jetzt noch mal?“ (IF29.9., Zeilen 63-65)

„Auf dem elften Bild ist dann der Torso von Rodin, den wir auch noch mal verglichen haben mit dem Bild von Schütte, äh mit der Skulptur.“ (IF29.9., Zeilen 69-71)

Deutlich ist, dass sich Cosima erst im weiteren Laufe der Bildbetrachtungssituation um Explizitheit und klare Bezugnahmen ihrer Äußerungen hinsichtlich der Erläuterung der Fotoaufnahmen bemüht. Anfangs deutet die Schülerin nur deiktisch mit „die“ auf die

betrachteten Kunstwerke hin, schließlich bezeichnet Cosima die Plastiken genau mit Titel oder mit Künstlernamen. Außerdem steigt der Grad der inhaltlichen Vernetzung der Äußerungen, da Cosima sich am Ende auch immer wieder auf Vorheriges bezieht. So gewinnen die Worte von Cosima im Verlauf der Erläuterungen gegenüber den Bildern Eigenständigkeit und weitgehend selbsterklärenden Charakter. Allerdings verlieren die Äußerungen im Gegenzug den Eindruck von emotionalem Involviertsein, von Ganzheitlichkeit und Betroffenheit. In der Gegenüberstellung von anfänglichen und späteren Äußerungen Cosimas im Verlauf des Interviews bei der Betrachtung ihrer Fotos wird deutlich, wie sich die sprachlichen Formulierungen in der Bildbetrachtungssituation hinsichtlich der Genauigkeit der Bezugnahmen steigert.

b) Die Schüler drücken sich im Verlauf der Rezeption nicht nur hinsichtlich der Bezugnahmen auf das Betrachtete expliziter aus, sondern auch durch explizitere Einbettungen in den inhaltlichen und diskursiven Verlauf des Gesprächs; dafür gibt es deutliche Signale bei den in dieser Studie untersuchten Unterrichtsgesprächen (vgl. UG29.9., etwa Zeilen 149-258): Die Schüler argumentieren sprachlich präziser, zum Beispiel durch Begründungen ihrer Aussagen (u.a. in UG29.9., Zeilen 152, 155, 156, 176, 178, 179, 183, 184, 200, 202, 203, 217, 238, 254). Außerdem vernetzen sie ihre Äußerungen im Verlauf des Diskurses intensiver, indem sie die Bezugnahmen auf vorherige Äußerungen der Mitschüler deutlicher markieren (Anknüpfungen an Vorheriges u.a. in UG29.9., Zeilen 155, 161, 176, 195, 210-211, 238, 252-253). Im Laufe des Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesses in der Gruppe begreifen die Schüler ihre Äußerungen also immer weniger als private Einzelanmerkungen über das Betrachtete, sondern immer stärker als Bestandteile eines vernetzten, sozialen und sachlichen Diskurses.

c) Die Äußerungen der Schüler steigern sich im Laufe der Gruppenkommunikation oft nicht nur hinsichtlich ihrer genaueren Bezugnahme auf das Betrachtete und im Grad der diskursiven Anknüpfung an vorherige Redeäußerungen, sondern auch die inhaltliche Bedeutungstiftung hinsichtlich des Betrachteten akkumuliert sich natürlich. An folgender Stelle (aus dem Unterrichtsgespräch vom 29.9.) dokumentiert sich deutlich, dass die einzelnen Betrachter Beobachtungen anderer aufgreifen, diese variieren, ergänzen und/oder vertiefen, so dass sich in der Gruppe Bedeutung allmählich akkumuliert. Ihre Bezugnahme auf eine Äußerungen aus den Reihen der Betrachtergruppe formulieren Sprecher (wie hier Lutz) aber eher selten so deutlich (im vorliegenden Untersuchungsmaterial); es scheint zum spezifischen Kommunikationsverhalten von Lutz zu gehören, bei seinen inhaltlichen Bezugnahmen zusätzlich ausdrücklich auf deren diskursive Einbettung in den Verlauf des Gesprächs hinzuweisen:

„Lutz: Der hat so einen Dolch in der Hand, haben wir eben gesagt, ne?

Frau Paulidem: Ja.

Lutz: Dann kann man ja vielleicht auch so, das interpretieren oder das würde ich jetzt so sehen, dass [...]“ (UG29.9., Zeilen 386-390)

An anderen beispielhaften Stellen heißt es:

„Ähm, ich wollte noch einmal was ansprechen, was ich vergessen hab. Die Oberschenkel, die ja so abgeschnitten sind. Das deutet [...]“. (Lutz, in UG29.9., Zeilen 308-310)

„[...] Der Unterkörper ist halt mit dem von Maillol nicht zu vergleichen. Und eben die Sache, die wir eben schon gesagt haben, halt die mit dem Gestürzten dann wieder verglichen werden. Also es wirkt schon ein bisschen wie eine Kombination.“ (Lutz, in UG29.9., Zeilen 465-469)

Diese Beispielstellen signalisieren deutlich: Die verschiedenen Äußerungen der Betrachter reihen sich nicht nur an, nein sie steigern und verdichten sich allmählich hinsichtlich ihrer Sachinhalte. Besonders intensiv lässt sich das häufig am Anfang einer Rezeptionsphase beobachten; allerdings verdeutlichen die Sprecher in dieser Phase oft ihre gegenseitige Bezugnahme nicht so explizit wie in den Beispielstellen hier. Dieser hier erläuterte Effekt der sich steigernden Bedeutungsakkumulation ist sicher ein zentral kennzeichnendes Merkmal für die Kommunikation in Rezeptionssituationen in Gruppen im Kunstunterricht.

d) Das Steigerungsprinzip greift aber nicht nur hinsichtlich positiver Ergänzungen von Äußerungen und Beobachtungen innerhalb der Gruppe, also bei Akzeptanz von vorherigen Äußerungen. Auch Abgrenzungen, Gegenmeinungen und Oppositionsbildungen befeuern im Sinne einer Steigerungsstruktur die Kommunikation über das Betrachtete: An folgender beispielhaften Stelle will sich Lutz nachdrücklich von seiner Vorrednerin absetzen. Signifikant ist, dass er gegenüber der Gruppe einen gewissen Rechtfertigungsdruck spürt und deshalb seine These vom „Vogelkopf“ genau erläutert. „Ich würde aus der Perspektive jetzt irgendwie fast so nen Vogelkopf, aus diesen, ja, das was Dagmar eben als Flammenkopf bezeichnet hat, sehen, weil das sieht aus wie so Federn.“ (UG29.9., Zeilen 194-197)

e) Es ist deutlich geworden, wie sich im Lauf der Kommunikation über das Betrachtete die inhaltlichen Aussagen steigern und akkumulieren; mit der Zeit steigern sich aber auch die Aussagen in den Kommunikationsaktivitäten hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades. Lutz schildert an einer Stelle des Interviews seine Meinung zu Kunstbetrachtungen in der Schule. Signifikant ist dabei seine Thematisierung des Erlebens der Sukzessivität der kommunikativen Aktivitäten im Umgang mit Kunst, wobei sich die genannten Sprechhandlungen hinsichtlich des Abstraktionsgrades im Wesentlichen steigern; die sich steigernden Schlüsselbegriffe lauten (in der Reihenfolge ihres Auftritts):

„beschreiben“, „reden“, „bespricht“, „so Punkt für Punkt oder Schritt für Schritt, dann immer näher dran kommt“, „sieht, die man vorher nicht gesehen hat“, „Aussage“, „verstanden“, „Ergebnis“ (IS1/29.9., Zeilen 31-43).

In der Wortwahl von Lutz dokumentiert sich, dass er kommunikative Situationen der Kunstbetrachtung im Wesentlichen in ihrer abstrahierenden Steigerungsstruktur erinnert; darin liegt für ihn das Wesentliche der Bedeutungserzeugung in der Bild- bzw. Kunstkommunikation: Der Abstraktionsgrad steigt im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Betrachteten. Das lässt sich am Verlauf der beiden Unterrichtsstunden (vom 20.6.

und 29.9.) deutlich beobachten: Am Anfang dominieren Einzelbeobachtungen, gegen Ende werden Kunstwerke miteinander verglichen. Ein schrittweise abstrahierender Aufbau gehört sicher zu den Grundprinzipien vieler Unterrichtsstunden.

f) Die Menge der aktiv beteiligten Sprecher kann eine wichtige Einflussgröße für den Intensitätsgrad von Steigerungsstrukturen im Rezeptionsablauf der Gruppe sein. Äußerungen zu dem Betrachteten steigern sich, wie skizziert, oft im Lauf der Kommunikation der Gruppe u.a. hinsichtlich ihrer Genauigkeit und im Grad der Bezugnahmen; dabei werden die Äußerungen auch Außenstehenden immer verständlicher. Wie lässt sich dieses Steigerungsprinzip erklären?

Im Vergleich zwischen einer sehr kleinen Gruppensituation (Cosima und Interviewer am 29.9.) und einer größeren Gruppe (etwa der Unterricht am 29.9.) zeigt sich, dass die Intensität der Eigendynamik (in ihrer sich steigernden Abfolgestruktur) von der Menge der an der Betrachtung Beteiligten abhängt: Je mehr Betrachter, desto intensiver die Eigendynamik in der Kommunikation. Im Umkehrschluss lässt sich sagen: Sieht man sich als einzelner Betrachter ein Bild oder Kunstwerk an, fehlt die befeuernde Dynamik der sich steigernden Kommunikation, so dass sich die Beschäftigung mit dem Bild oder Kunstwerk möglicherweise sehr viel kürzer und weniger intensiv gestalten wird. Kunstdidaktisch gesehen ist deshalb die Gruppensituation von Bild- bzw. Kunstbetrachtungen im Schulunterricht ein pädagogischer Glücksfall, da die Gruppenstruktur Steigerungsstrukturen im Wahrnehmungsprozess auslösen kann. Nur in der Kommunikation in der Gruppe wird das Betrachtete durch die Äußerungen anderer immer wieder neu angestoßen, durch Variationen im Diskurs, durch bestätigende oder opponierende Aussagen. Das Gespräch der Gruppe könnte man als interaktiven Live-Audioguide verstehen, der die einzelnen Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Betrachteten (umgangssprachlich gesagt) „bei der Strippe hält“, auch Schweiger wie Tom und Ansgar.

Eine gewisse Überbietungstendenz im Verlauf der Gruppenkommunikation befeuert die jeweilige individuelle Beschäftigung mit dem Betrachteten. In der einsam isolierten Einzelbetrachtung fehlt so ein starker Antrieb für die Beschäftigung mit dem Betrachteten; der einsame Betrachter muss in der Lage sein, innerlich, für sich selbst, ein Bild bzw. Kunstwerk zu diskutieren, mit verschiedenen, auch untereinander abweichenden Stimmen, Rollen und Aneignungsmodi. Dabei muss er weiterhin die Fähigkeit besitzen, seine Wahrnehmungen, Eindrücke, Thesen usw. immer wieder am Bildmaterial bzw. am Kunstwerk zu überprüfen oder es daran rückzubinden; diese Rolle übernimmt bei der Betrachtung in der Gruppe oft der Vermittler.

6.1.10 Kommunikative oder persönliche Erfahrungsintensität durch (Neu-)Impulse

An mindestens drei Stellen im Untersuchungsmaterial dokumentieren sich bei Schülern Phasen erhöhter persönlicher Erlebensintensität oder gemeinsamer kommunikativer Dichte hinsichtlich der Beschäftigung mit Kunstwerken; worin signalisiert sich solch eine Erlebensintensität? Als Indikator für die Erlebensintensität der Schüler lässt sich im Wesentlichen auf die „Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung“ zurückgreifen, wie sie Georg Peez unter Bezugnahme auf John Dewey, Ulrich Oevermann und Christoph Wulf benennt (vgl. Peez 2005a, S. 13-15); zusätzlich lassen sich sprachliche Merkmale für Schilderungen, die eine besondere Erlebenstiefe andeuten, benennen, wie vorliegende Studie zeigt. Das selbstläufige „Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit

zwingend erregte“ (Peez 2005a, S. 15), ist jeweils das zentrale Signal dafür, dass die drei Schilderungen der Schüler (aus dem Datenmaterial dieser Untersuchung) als beispielhafte Musterfälle intensiver Erfahrung erkannt werden konnten.

Im Vergleich der drei Beispielfälle zeigt sich, dass in allen drei Berichten in besonderer Weise jeweils ein überraschender Wechsel in der Wahrnehmung die Intensität der Erfahrung angeregt hat, wobei man von einer „Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem“ (Peez 2005a, S. 15) sprechen kann. Der Perspektivwechsel in der Wahrnehmung von etwas Betrachtetem, die Entdeckung eines neuen Blickwinkels bei etwas scheinbar Bekanntem kann als ein zentrales gemeinsames Merkmal von intensiven Erfahrungen im Rahmen von Betrachtungssituationen in der Gruppe gelten; dabei hat jeweils ein auslösender Impuls die spezielle Intensität der Wahrnehmung in Bewegung gesetzt.

Ein bemerkenswertes gemeinsames Merkmal der drei untersuchten Fälle (von Tina, Lutz, Lea) ist, dass die Auseinandersetzung in der Gruppe, die Prozesshaftigkeit der diskursiven Kommunikation mit und über etwas Betrachtetes eine zentrale Rolle für die Intensität der Wahrnehmung spielt. Die jeweils betrachteten Kunstwerke haben dabei eher die Funktion einer Bedingung, als äußerer Anlass, einer intensiven Erfahrung; wahrscheinlich aber lässt sich feststellen, dass allein die Präsentation eines Kunstwerks oft keinen hinreichenden Impuls für eine sehr intensive Wahrnehmung veranlasst. Der Betrachtungsanlass, etwa ein Kunstwerk, muss, wie angedeutet, in einen anregenden, kommunikativen Betrachtungszusammenhang eingebettet sein, damit der Betrachter den Prozess einer intensiven Erfahrung erleben kann; so wenigstens lässt es sich aus dem nun folgenden, differenzierteren Vergleich der drei Schilderungen der Schüler folgern.

Worin kann nun ein auslösender Impuls für ein intensives Erleben einer Rezeptionssituation bestehen? Welche weiteren Aspekte sind für die Anregung intensiver Erfahrungsmöglichkeiten in Bild- bzw. Kunstrezeptionssituationen in der Gruppe relevant?

- a) Bei der Schülerin Tina wird ein (oben skizzierter) Perspektivwechsel durch die Präsentation von Fotos aus verschiedenen Blickwinkeln auf die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte angeregt.
- b) In der Schilderung von Lutz ist der zentrale Auslöser eine Äußerung eines Mitschülers, welche eine überraschende Wendung in der Wahrnehmung eines Gemäldes von Andy Warhol anregt.
- c) Lea wird von der aufsehererregenden Verhaltensänderung einer ihrer Mitschülerinnen überrascht, als diese sich, für diese ungewöhnlich, mit intensivem Blickkontakt, mit Worten und mit unterstützender Gestik mit einem Kunstwerk auseinandersetzt.
- d) Die bloße Menge an Impulsen in der Bild- bzw. Kunstbetrachtung kann die Intensität des Erlebens steigern (vgl. UG29.9.).
- e) Aber auch eine Stagnation im Erkenntnisgewinn, eine Verlangsamung der Wahrnehmung kann wie ein Impuls für eine besondere Erfahrungsintensität wirken (vgl. IS1/29.9.).
- f) Nicht alle Schüler sind für die gleichen Impulse sensibel; Schülern werden offensichtlich durch jeweils spezifische, unterschiedlich geartete Formen von Impulsen intensive Erfahrungen ermöglicht.

Diese sechs Aspekte a) bis f) in Hinsicht auf Impulse, die Phasen kommunikativer Dichte bzw. persönlicher Erfahrungsintensität anregen können, werden nun beispielhaft erläutert.

a) Der Impuls, der bei der Schülerin Tina einen erlebnisintensiven Perspektivwechsel auslöst, besteht in der Präsentation von Fotos aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte. In folgender Äußerung Tinas dokumentieren sich einige der „Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung“ (vgl. Peez 2005a, S. 14-15), die als mögliche Indikatoren ein ausnehmend intensives Erleben der Schülerin signalisieren: „Aufmerksamkeit“, „Interesse“, „Neugier“, „Genuss der Wahrnehmung“, „Überraschung“ und auch ein „Erleben von Prozesshaftigkeit in der Wahrnehmung“ (Peez 2005a, S. 14-15): „Ja. Okay. Ich fand die Unterrichtsstunde eigentlich sehr interessant, weil wir halt auch mal eine andere Art von Plastik kennen gelernt haben. Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt, was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben.“ (IS1/29.9., Zeilen 24-30)

Der Effekt der Vielansichtigkeit hat Tina besonders beeindruckt. Die Vielansichtigkeit ist eines der Spezifika der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte (vgl. etwa auch: „Von allen Ansichten sieht das ganz anders aus. (.) Man kann das nicht so als Gesamtfigur sehen.“ (Vera, in: UG20.6., Zeilen 143-144)). Solche visuellen Phänomene gehören sicher zu den typischen Themenbereichen von Kunstunterricht. Doch es ist signifikant, dass Tina das Erleben dieser Eigenschaft in den Kontext einer kommunikativen Situation einbettet („Unterrichtsstunde“, „wir [...] kennen gelernt haben“). Wenn man Tinas Äußerung ernst nimmt, fand sie nicht nur das Kunstwerk fesselnd, sondern eben auch die Situation der medialen Vermittlung mit der Aneignung in der Gruppe.

b) Der Impuls, der bei Lutz eine überraschende Wendung in der Wahrnehmung eines Gemäldes auslöst, besteht in einer erhellenden Äußerung eines Mitschülers. Lutz berichtet von einer Situation im Kunstunterricht; der Kurs betrachtet ein Gemälde von Andy Warhol mit dem Titel „Close Cover Before Striking“. Diese Aufforderung lässt sich nicht nur auf eine Streichholzschachtel beziehen, sondern obendrein konkret auf die bemalte Leinwand des Kunstwerks selbst, auf welcher unter anderem ein Schriftzug mit den Worten des Titels zu lesen ist (Abbildung siehe Materialienband). Offensichtlich erst nach einer quälenden Phase der Ratlosigkeit ist ein Mitschüler von Lutz in der Lage, diese Bildpointe zu formulieren. In diesem Moment kippt die Aufmerksamkeit von Lutz in eine für ihn völlig überraschende Richtung. Der Schüler ist sehr beeindruckt von diesem Wechsel in seiner Wahrnehmung (Bezug der Worte „Close Cover Before Striking“ nicht nur auf die dargestellte Zündholzverpackung, sondern auch auf das Bild- bzw. Kunstobjekt selbst). Die Schilderung von Lutz dokumentiert auch recht anschaulich das Hin- und- Herpendeln der Aufmerksamkeit der einzelnen Akteure zwischen Betrachtetem und der Kontextsituation, wie oben erläutert.

„Lutz: Also in der heutigen Stunde ist halt schwer. Bei den Arbeiten ist es schon ziemlich einheitlich gewesen, was alle gedacht haben, glaube ich.“

I: Hmhm.

Lutz: Aber ich weiß, dass ich es schon oft hatte, dass gerade jetzt bei so manchen Kunstwerken und so, dass man natürlich, das mit dem Streichholz damals.“

Tina: Ja.

Lutz: Was noch, dass echt so Sachen kamen, wo man erst mal gar nicht gewusst hat, worum es geht oder diese Kernaussage nicht verstanden hat. Wo dann irgendwie einer aus dem Kursus dann gesagt hat, und dann hat man es halt ganz klar gesehen, dass es so ist.“ (IS1/29.9., Zeilen 395-407)

Der Aspekt des überraschenden Wechsels der eigenen Wahrnehmung ist, wie in Tinas Schilderung, zentrale Bedingung für die Intensität der Erfahrung für Lutz. Doch während Tina dieses Erleben an die Betrachtung der verschiedenen Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“ festmacht, hat Lutz die Situation mit der Besprechung dieser und anderer Werke (am 29.9.) nicht so beeindruckt; beiläufig klingt es am Anfang seines Berichts an: Im Empfinden des Schülers war „[...] es schon ziemlich einheitlich gewesen, was alle gedacht haben [...]“. Der Schüler glaubt, der Grund für den Mangel der Intensität seines Erlebens liege in der Einheitlichkeit der Wahrnehmungen der Betrachtergruppe; hätten die Beteiligten dagegen stärker unterschiedliche, disparate Assoziationen etwa hinsichtlich der Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“ formuliert, hätte das sein Erleben wesentlich intensiviert, vermittelt Lutz. Unterschwellig formuliert der Schüler also durch seine Gegenüberstellung der beiden thematisierten Unterrichtssituationen, dass eine grundlegende Voraussetzung für eine besonders intensive Erfahrung weniger in den beäugten Kunstwerken zu verorten ist, sondern eher in der Rezeptionssituation selbst bzw. dem Verhalten der an der Betrachtergemeinschaft Beteiligten.

c) Den Impuls, welcher Lea beeindruckt und der sie zu einer besonders intensiven Erfahrung veranlasst, beobachtet sie als Verhaltensänderung bei einer ihrer Mitschülerinnen: Diese beschäftigt sich im Unterricht für Lea überraschenderweise recht ausgeprägt mit der „Bronzefrau Nr. 6“. In fünf Sätzen erläutert Lea den Anlass für die fotografische Aufnahme ihrer Mitschülerin Carin (vgl. Leas Fotosequenz vom 20.6., Foto 10); die Fotografin schildert ihre Wahrnehmung:

„Und ähm ... ja. Hier hat die Carin irgendwas erklärt. Deshalb sind da auch so komische Handbewegungen. Sieht sehr komisch aus. Und ähm (.) ja (.) warum ich das geschossen hab, äh, weil die Carin auch mal was erklärt hat {lacht}. Ups. {lacht}“ (IF20.6., Zeilen 87-91)

Die Äußerung wird gerade im Vergleich zum vorherigen neunten Foto (der Bildsequenz Leas) signifikant: Auf der neunten Aufnahme sieht man die Fotografin Lea, wie sie offensichtlich mit ausgestrecktem Arm sich und Carin fotografiert, die direkt ins Kameraobjektiv schaut. Während auf dieser Aufnahme zwei Mitschüler der beiden interessiert nach links (auf eine projizierte) Abbildung gucken, machen sich Lea und Carin einen Spaß und schießen im Unterricht lachend eine Art Freundschaftsbild.

Auf dem zehnten Foto dagegen sieht man Carin, wie sie mit ihren Augen zwar fröhlich, aber doch recht selbstversunken etwas links außerhalb des Bildfeldes fixiert; sie blickt offensichtlich auf die Projektionsfläche mit der Abbildung der „Bronzefrau Nr. 6“. Die rechte Hand hält Carin merkwürdig abgewinkelt; eine Mitschülerin links neben Carin beobachtet lachend wohlwollend, wie Carin sich im Anblick (des Kunstwerks) vertieft verhält.

Sowohl Leas Erläuterung im Interview als auch die neunte Aufnahme machen die vorrangige Haltung von Carin gegenüber Rezeptionssituationen im Kunstunterricht deutlich: Für die Betrachtung von Kunst interessiert Carin sich eigentlich meistens nicht

sonderlich. Deshalb ist Lea (ähnlich wie ihre Mitschülerin auf der zehnten Aufnahme) davon beeindruckt, wie Carin sich auf einmal verhält: Die Schülerin macht skurrile Bewegungen („komische Handbewegungen“ (IF20.6.), vgl. Foto 10), offensichtlich weil sie der Gruppe mit Unterstützung ihrer veranschaulichenden Armbewegung eine Form oder Körperhaltung der betrachteten Plastik erläutert; dieses Verhalten von Carin zeichnet sich in den Augen Leas durch einen großen Seltenheitswert, also einen Ausnahmestatus aus. Kurz: Die Tatsache der Aufnahme des zehnten Fotos dokumentiert, dass Lea davon beeindruckt ist, dass Carin von der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ beeindruckt ist. In der überrascht wahrgenommenen Verhaltensänderung von Carin liegt Leas Intensität ihrer Erfahrung dieser Situation begründet.

Die Gegenüberstellung von Schülern mit eher fleißig kooperativem Verhalten und von Schülern mit größerer Orientierung an Peer-Group- oder Freizeitverhalten gehört zu den Leitmotiven im Interview mit Lea (vgl. IF20.6.). Und auch auf ihren Fotoaufnahmen wird das sehr deutlich: Etwa die Fotos zwei, sechs und zwölf präsentieren die fleißige Hälfte der Schülerschaft, während die Fotos drei, vier, sieben, neun und elf eher anders orientierte Schüler zeigen; einen Bruch stellt, wie gesagt, deshalb die zehnte Aufnahme dar, weil Carin sich im Verhalten plötzlich auf die andere Seite schlägt und sie sich aktiv in die intensive Wahrnehmung und Kommunikation bei der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ eingruppiert.

In Leas Fall bezieht sich das besonders intensive Erleben also nicht direkt auf die Wahrnehmung eines Kunstwerks; Lea ist vielmehr davon beeindruckt, wie eine Mitschülerin sich in der Auseinandersetzung mit der „Bronzefrau Nr. 6“ verhält. Wie bei Lutz liegt also die Intensität des Erlebens bei Lea weniger in dem betrachteten Kunstwerk veranlasst, sondern eher in der Beobachtung der Betrachtungssituation, also in der überraschenden Entdeckung, dass das kommunikative Verhalten der Gruppe im Umgang mit dem Kunstwerk fesselnd wirkt. Bei Lea deutet sich weiterhin an, dass die Tätigkeit des Fotografierens, also eine bildnerisch handelnde Form der Aneignung von Realität, die Intensität des Erlebens maßgeblich intensiviert haben könnte.

d) Nicht nur die Struktur einer Situation und die Qualität der Impulse, auch die bloße Menge an Impulsen bei der Kommunikation in der Bild- bzw. Kunstbetrachtung kann die Intensität und Qualität des Diskurses und des Erlebens steigern; im Unterricht bei Frau Paulidem gibt es etwa eine Phase mit recht schnell wechselnden Präsentationen unterschiedlicher Abbildungen der „Bronzefrau Nr. 6“ (vgl. UG29.9., Zeilen 102-106, 170-174, 207-208). Dem jeweiligen Anblick einer neuen Abbildung folgt immer eine Phase erhöhter kommunikativer Dichte; das ist am deutlichsten anhand der im Vergleich quantitativ vermehrten Schülermeldungen registrierbar. Die Häufung der Präsentationsimpulse bewirkt u.a. aber auch, dass sich die Schüler mit ihren Äußerungen implizit oder explizit stärker aufeinander beziehen; außerdem intensivieren die Schüler ihre Bezugnahmen auf die Abbildungen.

In diesem Zusammenhang ist zu ergänzen, dass ein Grund für die guten Chancen zum Erleben von besonders intensiven Rezeptionssituationen bei visuell statischen Medien wie Bildern und Kunstwerken in der spezifischen Struktur der Rezeptionssituation zu liegen scheint: Die visuelle Wahrnehmung (etwa eines Bildes oder Kunstwerks) kann unmittelbar durch gleichzeitige verbale Impulse oder Gespräche ergänzt und befeuert werden, nicht nur vorrangig nachlaufend wie bei der Theater- oder Musikrezeption.

e) Nicht nur Impulsüberfülle, sondern paradoxerweise auch eine Stagnation von Informations- oder Erkenntnisgewinn kann wie ein eigener Impuls für ein intensives Erleben in der Kunstbetrachtung wirken; das deutet die Schilderung von Lutz in folgender Stelle an: „Was noch, dass echt so Sachen kamen, wo man erst mal gar nicht gewusst hat, worum es geht oder diese Kernaussage nicht verstanden hat. Wo dann [...]“ (IS1/29.9.) Eine Verlangsamung der Wahrnehmung, ein Mangel an relevantem Fortschritt, eine Phase mit fast schon krisenhaft empfundenem Defizit an Erkenntnisgewinn kann das Erleben eines sich anschließenden Perspektivwechsels als sinnlich intensive Erfahrung sogar steigern; dabei kann die Krise dazu anregen, im Verarbeitungsprozess das Wahrgenommene produktiv umzustrukturieren.

f) Wie die angeführten Beispielfälle zeigen, sind Schüler jeweils für unterschiedliche Formen von Impulsen aufmerksam; es bedarf unterschiedlich gearteter Formen von Impulsen, damit den für verschiedene (Wahrnehmungs-)Kanäle sensiblen Schülern sinnlich intensive Erfahrungen bei der Bild- oder Kunstbetrachtung ermöglicht werden können. Allein ein Kunstwerk zu präsentieren reicht nicht.

- Schüler wie Tina sind eher visuell empfänglich; ihnen wird etwa durch eine Menge an (visuell beeindruckenden) Darstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln ermöglicht, einen Perspektivwechsel der Wahrnehmung zu erleben.
- Schüler wie Lutz dagegen sind eher verbal-konzeptuell orientiert; einen Perspektivwechsel erlebt er am ehesten in einem facettenreich dichten verbalen Diskurs über das Betrachtete, nach Möglichkeit mit tunlichst unterschiedlich gearteten „Stimmen“.
- Schülern wie Lea hilft es dagegen wahrscheinlich eher, bildnerisch-produktiv mit Kunst umzugehen, um Perspektivwechsel und sinnlich intensive Wahrnehmungen zu erfahren. Außerdem hilft Schülern wie Lea offensichtlich ein sozial intensiver Austausch (etwa auch denkbar in Form von Partner- oder Gruppenarbeit), intensive Erfahrungen im Umgang mit Kunst und Bildern zu machen.

Insgesamt scheint aber eine große Rolle zu spielen, den Rahmen und die Dramaturgie des Verlaufs der Rezeption als dichte Kommunikation erlebensintensiv und abwechslungsreich zu gestalten. Es beflügelt das Erleben, wenn viele unterschiedlich geartete Impulse den Unterricht vorantreiben; denn das Unterrichtsetting spielt im Erleben der Schüler in der Betrachtungssituation eine mindestens so große Rolle wie das Betrachtete (ein Bild oder Kunstwerk) selbst.

Fazit: Wie schon erläutert, folgt der Ablauf von Kunstrezeption in der Gruppe oft dem Entfaltungsprinzip von Steigerungen. Neue visuelle Impulse, etwa in Form einer Präsentation weiterer Abbildungen eines Kunstwerks (vgl. UG29.9., Zeilen 149-258 und Tina, in IS1/29.9., Zeilen 24-30), oder neue, als relevant empfundene verbale Impulse (vgl. Lutz, in IS1/29.9., Zeilen 395-407) oder Impulse in sonstiger Form (vgl. Lea, in IF20.6., Zeilen 87-91) unterstützen und befeuern einzelne oder viele Schüler zu gesteigerten persönlichen Wahrnehmungen und/oder zu intensivierten kommunikativen Aktivitäten in der Gruppe.

Tinas Schilderung einer intensiven Kunsterlebenssituation sprengt meines Erachtens nicht den Rahmen einer üblichen kunstpädagogischen Erwartungshaltung; dagegen erweitern die Schilderungen von Lutz und Lea meines Erachtens den Rahmen des Begriffs der Ästhetischen Erfahrung; es signalisiert sich:

Erstens braucht eine sinnlich intensive Erfahrung nicht unbedingt eine eher einsame Erfahrung zu sein. Eine Gruppensituation muss nicht hinderlich sein für intensive sinnliche Erfahrungen, nein, eine Betrachtergemeinschaft kann sogar sehr förderlich auf die Wahrnehmung wirken.

Sinnlich intensive Erfahrungen lassen sich zweitens nicht primär auf die Wahrnehmung von etwa visuellen Effekten oder Objekten reduzieren. Sinnlich intensive Erfahrungen kann man auch in der Beobachtung von menschlichem Verhalten erleben, also im Modus von sozialen Erfahrungen in zwischenmenschlichen Kontakten.

Drittens gibt Lea uns den Hinweis, dass die Wahrnehmungen im Kontext von Rezeptionsprozessen gesteigert werden kann, wenn der Modus der Rezeption produktive Merkmale besitzt; bei Lea spielt die Gestaltung von Fotos diese Rolle; denkbar sind aber auch Skizzen, Formen von gestisch körperlichen Aufführungen, Schriftäußerungen etwa in Form von Notizen, Sprechhandlungen usw.

6.1.11 Ende der temporären Rezeptionsgemeinschaft und fakultativ einzelne Anschlussaktivitäten

Anhand der Interviews merkt man, dass sich die Mehrheit der Schüler besonders intensiv an ihre ersten Eindrücke aus der Anfangssituation der Kunstrezeption erinnern. In der Erinnerung der Schüler bleibt also oft primär eine als spannend erlebte Beginnsituation haften; die Schlussphase wird tendenziell nur dann im Interview erwähnt, wenn diese als defizitär erlebt wurde. Den Schluss von Unterrichtssituationen bzw. die Endphase von Kunstrezeption in der Gruppe erwähnen Schüler in den untersuchten Interviews, wenn sie mit dem Ende der konkret erlebten Stunde unzufrieden waren; dadurch wird eine wohl oft zentrale Erwartungshaltung der Schüler deutlich: Sie empfinden die Kunstrezeption im Unterricht als ziellos, beliebig oder irrelevant, wenn kein prägnant abschließendes Ergebnis etwa in Form eines bündelnden und zufriedenstellenden Fazits deutlich wird. Schüler wie Carin und Sandra zum Beispiel erwarten offensichtlich immer ein eindeutiges Fazit am Schluss der Kunstbetrachtung ; ohne ein solches sind sie unzufrieden bzw. sie meckern über die Unzulänglichkeit des Unterrichts (vgl. IS1/20.6.). Im Gegenzug lässt sich vermuten: Wurde im Unterricht dagegen die Zusammenfassung des Wesentlichen für die Schüler zufriedenstellend geleistet, spielt offensichtlich die Endphase keine Rolle in der Erinnerung (vgl. Cosimas Bericht (IS2/29.9.)).

In dieser Untersuchung geht es zwar primär um den Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule; trotzdem sei hier der Hinweis erlaubt, dass teilweise die Beschäftigung mit den in der Schule betrachteten Kunstwerken mit dem Schluss der Unterrichtsstunde nicht zu Ende sein muss.

Das zeigt sich etwa im Interview mit Cosima (vgl. IS2/29.9.): Wenn ein Kunstwerk oder der Unterricht zu diesem Cosimas Interesse geweckt hat, recherchiert sie im Anschluss im Internet weitere Informationen zu dem Werk. Der Ton ihrer Darstellung verrät, dass Schüler Anschlussaktivitäten wie die Recherche im Internet als sehr intensiv im Umgang mit Kunst (bzw. mit deren Abbildungen) empfinden können; tendenziell können solche Anschlussaktivitäten Momente intensiven Erlebens bzw. den Charakter von ästhetischen Erfahrungen ermöglichen (vgl. Kapitel 5.5.7).

Cosimas Äußerungen im Interview könnten aber auch in anderer Hinsicht bemerkenswert sein: Cosimas Schilderung deutet an, wie sich eine Rezipientin mit Werken der bildenden Kunst (bzw. mit deren Abbildungen) auch ohne aktuelle visuelle Darbietung intensiv

beschäftigt; die Erinnerung an eine Betrachtungssituation kann Stimulanz genug sein (vgl. Cosima IS2/29.9.). Das heißt, dass Werke der bildenden Kunst in dieser Hinsicht eine Nähe zu musikalischen oder textgebundenen, etwa literarischen Erfahrungsformen besitzen können.

Es deutet sich weiterhin an, dass man ästhetische Erfahrungen auch als Anschluss Erfahrung, also zeitlich nach einer visuell aktuellen Betrachtung von Kunstwerken (bzw. von deren Abbildungen) erleben kann. Es kann schließlich auch ein Indikator für intensives ästhetisches Erleben im Unterricht sein, wenn Schüler zu Hause hinsichtlich der im Unterricht gemachten Erfahrungen mit Kunst eigeninitiativ Anschlussaktivitäten entwickeln.

6.2 Charakteristik der Sprache der Kunstkommunikation

Im Kapitel 6.1 wurde ein heuristisches Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe skizziert und dessen Strukturmerkmale sind anhand des empirischen Materials erläutert worden; im nun folgenden Unterkapitel 6.2 wird ein Schwerpunkt auf die Sprache der Kommunikation bei der Kunstrezeption in der Gruppe gelegt.

Hinsichtlich der sprachlichen Merkmale und Muster zeigen die Äußerungen von Schülern in Gruppen der gymnasialen Oberstufe am relativen Anfang der Kunstbetrachtung deutlich beschreibbare Unterschiede zu später im Diskursverlauf formulierten Äußerungen. Im Kapitel 6.2.1 werden einige dieser Merkmale der beginnenden und der fortgeschrittenen Kunstkommunikation in der Gruppe gegenübergestellt.

Für den Ablauf der Rezeption von Bildern und Kunstwerken lassen sich mehr oder weniger kennzeichnende sprachliche Muster beschreiben (vgl. Hausendorf 2007b, S. 32-34; Holly 2007, S. 227; Lüddemann 2007, S. 252-254); dazu gehören etwa die Sprechhandlungen Zeigen, Beschreiben, Erläutern und Deuten, Werten und Gefühlsausdruck, Informieren, die Formulierung von assoziativen Sprachbildern wie Vergleichen und Metaphern; diese Sprachmuster werden im Kapitel 6.2.2 erläutert. Zu ergänzen sind in diesem Zusammenhang charakteristische Signale für sprachliche Unsicherheit bzw. „Verbalisierungsnot“ (Thim-Mabrey 2007, S. 107) oder für Souveränität im Umgang mit Kunstwerken in der Gruppe (vgl. Kapitel 6.2.3).

6.2.1 Merkmale der beginnenden und der fortgeschrittenen Kunstkommunikation in der Gruppe

In der Gegenüberstellung von der beginnenden und der fortgeschrittenen sprachlichen Kommunikation über Kunst in der Gruppe signalisieren sich starke Unterschiede. Im Folgenden werden diese exemplarisch an zwei Stellen des Untersuchungsmaterials skizziert. Die ersten Äußerungen der Schüler in der Auseinandersetzung mit einem neu präsentierten Werk werden mit Äußerungen aus der Spätphase der Bild- bzw. Kunstbetrachtung verglichen. Es fallen große Unterschiede auf.

Beispiel einer beginnenden Rezeption:

„Sandra (?): Echt cool. Von was einem ist der?

Herr Weber: X die Figur aufgestellt und die ist von Thomas Schütte. Hat jemand den Namen schon einmal gehört?

Mindestens zwei Mädchen gleichzeitig: Nein.

[...]

Herr Weber: Gut. Dann ist das ja wieder eine bisschen schwierige Figur, dass wir erst mal beschreiben müssen, was da alles zu sehen ist.

M1: Sieht aus wie ein Nilpferd.

M2: Vogel.

M2: Das da vorne ne Schnauze hat.

Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}

M2: Da vorne an der Schnauze.

Herr Weber: Hier?

M2: Genau.

Herr Weber: Ja.

M2: Und dann die Augen da so rüber." (UG20.6., Zeilen 5-8 und 26-37)

Beispiel einer zeitlich fortgeschrittenen Rezeption, eher gegen Ende des Kommunikationsprozesses:

„Carin: Ich find gut, wenn man da so mehrere Sachen gleichzeitig sehen kann, wenn es das eine oder das andere sein kann. Aber ich find zum Beispiel, die Brust hätte man nicht abschneiden müssen, und die Beine hätte man auch irgendwie besser beenden können. Ja und dieses komische Kopfding, das hätte man sich sparen können. Deshalb find ich die Seite nicht so gut. Die Rückseite find ich besser.

Herr Weber: Sandra und Marlen.

Carin: Ich hab dazu eine Frage. Ist es seine Absicht, dass man nicht so viel erkennt, oder ...“ (UG20.6., Zeilen 748-758)

Am Beginn der Rezeption dominieren in den Äußerungen der Schüler Sprechmuster des Zeigens, Wertens und des Gefühlsausdrucks; auffallend ist die bildhafte Sprache:

„Sieht aus wie [...]“. Stellenweise vermischen sich die Sprachmuster, etwa zwischen spontan impulsiver Wertung und Gefühlsausdruck: „Echt cool.“ Die Wortwahl ist geläufig und hat den Charakter von Alltags- oder Jugendsprache. Die Sätze sind kurz und können elliptisch verknüpft sein: „Und dann die Augen da so rüber.“ Der Grad der Bezugnahmen zwischen Wort und Bild (bzw. Kunstwerk) ist oft so unklar, dass der Lehrer nachfragt: „Hier?“ Die Andeutungen der Schüler wirken sprunghaft und werden nicht explizit, sondern nur implizit an vorherige Äußerungen der Betrachtergemeinschaft angeknüpft: „M1: „Sieht aus wie ein Nilpferd.

M2: Vogel.“ So sind die Äußerungen sehr eng an die spezifische

Betrachtungssituation gebunden; ohne Kontext-Wissen wären die Äußerungen kaum nachvollziehbar. Deiktische Ausdrücke („da so“) und Demonstrativpronomen („Das da vorne“) dominieren die Äußerungen. Die Schüler greifen oft Details des Betrachteten auf („Vogel“), wobei sie für Zuhörer keine deutliche oder, oft auf Nachfrage, nur im Ansatz nachvollziehbare Bezugnahmen zum Betrachteten aufzeigen; so sind oft verständnissichernde Nachfragen des Lehrers nötig: „Wo siehst du das Nilpferd?“ Ihre Beobachtungen untermauern die Schüler eher andeutend, nicht durch explizit argumentative Absicherungen; durch abschwächend relativierende Wendungen oder Vergleiche machen die Schüler klar, dass ihre Äußerungen eher vorläufigen, begrenzten Geltungsanspruch besitzen: „Sieht aus wie ein Nilpferd.“ Es

fallen in dieser Wahrnehmungsphase viele Einwortäußerungen auf, der Rhythmus des Sprecherwechsels ist schnell getaktet. Die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Äußerungsformen ist signifikant: Eine Schülerin ruft ein einzelnes Wort in den Diskurs, eine andere dagegen erläutert Schritt für Schritt ihre Wahrnehmung. Der Prozess der Wahrnehmung des Betrachteten lässt sich als eher orientierend zusammenfassen, assoziative Einzelimpulse scheinen leitend zu sein: Für die Einen sieht die „Bronzefrau Nr. 6“ wie ein „Nilpferd“ aus, für Andere dagegen wie ein „Vogel“. Insgesamt wirken die Äußerungen über das Betrachtete, als hätten die Schüler der Gruppe eine heterogene Masse an Eindrücken.

Am Schluss der Stunde bzw. der Rezeptionssituation dagegen wirken die Äußerungen eher strukturiert. Wertungen deuten sich nicht nur an, sondern werden häufig explizit als persönliche Urteile markiert; Aussagen werden oft deutlich erläutert: „Ich find gut, wenn man da so mehrere Sachen gleichzeitig sehen kann, [...]“. Manche Äußerungen haben den Charakter von Zusammenfassungen. Neben Urteilen und Erläuterungen fällt die Bemühung nach Deutungen auf: „Ist es seine Absicht, dass man nicht so viel erkennt [...]“. Dabei ist das Bemühen leitend, immer wieder in enger Bezugnahme hinsichtlich des Betrachteten zu sprechen: „Ja und dieses komische Kopfding [...]“. Die Äußerungen wirken eher abstrahierend und abwägend beurteilend. Die Worte sind zwar noch weitgehend der Alltagssprache verhaftet, aber im Ansatz ist ein Bemühen um eine gewisse Fachsprachlichkeit zu bemerken („Rückseite“, „Absicht“). Die Äußerungen werden oft deutlich in den Diskurs eingebunden, also in den Verlauf der Besprechung vernetzt: „Ich hab dazu eine Frage.“ Das Bemühen um Explizitheit und stärkerer Struktur der Äußerungen wird vernehmlich. Deutliche Aussagesätze zementieren häufig den persönlichen Geltungsanspruch des Gesagten: „Deshalb find ich die Seite nicht so gut.“ Die Suche nach Konsens und Plausibilität durch argumentative Verbindungen und Absicherungen ist oft signifikant („Deshalb“). Äußerungen erstrecken sich im Gegensatz zum Beginn der Rezeption auch öfter deutlich über mehrere Sätze und haben den Charakter von kleinen, komplexen Monologen. Der Sprecherwechsel ist tendenziell strukturierter, weniger informell und ungeordnet als manchmal zu Beginn. Die Äußerungen sind mäßiger sprunghaft und werden betonter an thematische Phasen orientiert eingebunden. Insgesamt wirkt in den Äußerungen der Schüler die Wahrnehmung des Betrachteten nun wesentlich orientierter; Einzelheiten werden gedanklich stärker miteinander in Verbindung gebracht. Die Äußerungen wirken im Vergleich zum Beginn, als würden die Schüler das Betrachtete nun eher als strukturierte Einheit begreifen.

Im folgenden, heuristisch zugespitzten Modell sind anhand der untersuchten Unterrichtskommunikation sprachliche Merkmale der beginnenden und der fortgeschrittenen Aneignung von Bildern bzw. Kunstwerken in der Gruppe benannt:

	zu Beginn der Rezeption tendenziell eher ...	im weiteren Verlauf der Rezeption tendenziell eher ...
a) kennzeichnende Sprachmuster (vgl.	- Zeigen - expressive Sprechakte	- Beschreiben - Erläutern

6.2.2):	<ul style="list-style-type: none"> - (implizit) Werten - bildhafte Sprechakte (Metaphern, Vergleiche) - dabei oft (aufgrund der Verknappung) Mischung verschiedener Sprachmuster 	<ul style="list-style-type: none"> - Deuten - Zusammenfassen (Fazitbildung) - (explizit) Beurteilen - diese Sprechmuster oft in Verbindung mit Bezugnahmen auf das Betrachtete (also mit dem Sprachmuster Zeigen) - dabei ansonsten (wegen der Ausführlichkeit) eher strukturiert voneinander abgegrenzte Sprechakte
b) Ausdruck:	<ul style="list-style-type: none"> - emotional - disparat - impulsiv wertend 	<ul style="list-style-type: none"> - abstrahierend - diskursiv - abwägend beurteilend
c) Geltungsanspruch des Gesagten:	<ul style="list-style-type: none"> - wenig Geltungsanspruch - individuelles Durcheinander: Aufgreifen von Details des Betrachteten ohne gedankliche Verbindung - keine oder kaum argumentative Absicherungen - abschwächend relativierende Wendungen (oft mit 1. Pers. Sg.) 	<ul style="list-style-type: none"> - hoher Geltungsanspruch (persönliche Nachdrücklichkeit und gleichzeitig ...) - öfter Bemühen um Konsens und Plausibilität durch argumentative Verbindungen und Absicherungen - Aussagesätze
d) Wortwahl:	<ul style="list-style-type: none"> - eher Alltagsworte 	<ul style="list-style-type: none"> - eher Bemühen um Fachbegriffe
e) Satzebene:	<ul style="list-style-type: none"> - parataktisch - Verknappungen - Ellipsen - Satzabbrüche - auch Konjunktivgebrauch 	<ul style="list-style-type: none"> - hypotaktisch: Haupt- und Nebensatz-Gefüge
f) Grad der Bezugnahmen (zwischen erstens Wort und Betrachtetem und zweitens zwischen Sprecher und Diskurs der Betrachtergemeinschaft):	<p>Vernachlässigung (Vagheit, Unklarheit):</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprunghafte Andeutungen - unverbunden implizit - Äußerung an Situation/ Kontext gebunden - nur verständlich komplementär zum Betrachteten - deiktische Ausdrücke, Demonstrativpronomen 	<p>Bemühen um:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explizitheit (selbsterklärend) - gesteigerte Genauigkeit hinsichtlich - dem Betrachteten und - auf vorher Geäußertes (= Vernetzung) - stärkere Binnenstruktur - tendenziell eher explizit im Kontext vernetzt - adverbiale Bestimmungen
g) Äußerungsebene/ kommunikative Einbettung:	<ul style="list-style-type: none"> - Einwortäußerungen - schneller Sprecherwechsel: eher viele einzelne 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehrsatzäußerungen - strukturierter Sprecherwechsel

	Äußerungen (oft mehrere Sprecher gleichzeitig) - Reihung: allgemein, locker isoliert - Gleichzeitigkeit des Ungleichen (hinsichtlich Inhalt und Sprachebene)	- kleine Monologe: eher wenige Sprecher, dafür komplex längere Äußerungen mit ausgeprägter, eigener Binnenstruktur - Abfolge der Äußerungen in thematischen Phasen bzw. an leitenden Aneignungsmodi orientiert bzw. gebunden (Themenblöcke)
h) Bild- bzw. Kunstwahrnehmung:	- sich orientierend - Einzelimpulse als Assoziationen, Evokationen - das Betrachtete wirkt als heterogene Masse	- weitgehend orientiert - Einzelheiten werden gedanklich miteinander in Verbindung gebracht - das Betrachtete wird als strukturierte Einheit begriffen

Schema: sprachliche Merkmale der beginnenden und der fortgeschrittenen Aneignung von Bildern bzw. Kunstwerken in der Gruppe

Für die Kommunikation über Bilder und Kunstwerke im Unterricht zeichnen sich a) charakteristische Sprachmuster und b) spezifische sprachliche Merkmale ab: a) zeigen, werten, erläutern, deuten, informieren, Gefühle ausdrücken sowie Vermischungen dieser Sprachmuster und b) bildhafte Formulierungen, oft Merkmale einer Sprache der Unsicherheit. Beschreibungen spielen dagegen deutlich weniger eine Rolle, als mit Blick auf die Forschungsliteratur zu erwarten wäre (vgl. etwa Klotz 2007). Warum sind Sprechhandlungen des Zeigens so häufig, im Gegensatz zu Beschreibungen im engeren Sinne? Es ist plausibel, dass in der mündlichen (Alltags-)Kommunikation Bilder bzw. Kunstwerke nicht beschrieben werden, weil man sprachlich effizienter auf sie zeigen oder hinweisen kann.

In den Transkriptionen des erhobenen Datenmaterials fallen eine Menge Wertungen oder beiläufig wertend formulierte Äußerungen auf. Erläuterungen (des Betrachteten) und Deutungen sind für fortgeschrittene Verlaufsphasen der Kommunikation über Bilder und Kunst leitend. Sprechhandlungen des Informierens sind vorrangig dem Lehrer vorbehalten. Expressive, also Gefühle bezeichnende Ausdrücke sind dagegen für Schüler nicht unüblich. In auffälliger Weise oft gebrauchten Schüler gerade in der Anfangsphase der Kunst- und Bildkommunikation bildhafte Formulierungen (Vergleiche, Metaphern). Insgesamt sind Vermischungen all dieser Sprachmuster im erhobenen Datenmaterial charakteristisch; gerade in Anfangsphasen der Rezeption ist oft eine tastend suchende Sprache der Unsicherheit signifikant.

6.2.2 Kennzeichnende Sprechhandlungen der Kommunikation über Kunst

Wie schon angedeutet, ist die Kommunikation über Kunst durch einige charakteristische Sprechhandlungen gekennzeichnet; im Folgenden werden diese Sprachmuster jeweils näher erläutert: Zeigen (vgl. 6.2.2.1), Beschreiben (vgl. 6.2.2.2), Erläutern und Deuten (vgl. 6.2.2.3), Werten und Gefühlsausdruck (vgl. 6.2.2.4), Informieren (vgl. 6.2.2.5), die

Formulierung von assoziativen Sprachbildern wie Vergleichen und Metaphern (vgl. 6.2.2.6).

Dabei ist allerdings für die Kommunikation über Kunst oft einschränkend festzustellen, dass in konkreten Äußerungen die verschiedenen Sprachmuster nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind und sie sich oft vermischen: „Ein weiteres Charakteristikum ist [...] das Ineinanderfließen von Beschreibung, Deutung und Beurteilung in ein und demselben Ausdruck, in ein und demselben Satz.“ (Thim-Mabrey 2007, S. 108)

6.2.2.1 Zeigend-hinweisende Sprechhandlungen

Zeigend-hinweisende Sprechhandlungen sind sicher das charakteristischste kommunikative Muster des Kunstunterrichts.

„Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}

M2: Da vorne an der Schnauze.

Herr Weber: Hier?

M2: Genau.

Herr Weber: Ja.

M2: Und dann die Augen da so rüber.“ (UG20.6., Zeilen 32-37)

Neben deiktischen Ausdrücken („Da vorne“) können Demonstrativpronomen und adverbiale Ortsbestimmungen Merkmal von zeigend-hinweisenden Sprechhandlungen sein: „im Hüftbereich“, „dieses Gewölbe unten an der Hüfte“, „dieses hier“, „das was die Nina“ (vgl. UG29.9.).

Sprechhandlungen des Zeigens sichern primär den Bezug zwischen dem Gesagten und dem visuell Abgebildeten bzw. Betrachtetem. Oft werden zeigende Äußerungen körpersprachlich durch Gesten auf Abbildungen (etwa per Zeigestock, aber auch per Bildschirm-Maus) unterstützt. Es gehört offensichtlich zum Selbstverständnis der Rolle eines Kunstlehrers, eine enge Rückbindung zwischen Wort und Betrachtetem herzustellen, etwa durch nachhakende Äußerungen: „Hier?“ Solche das Verständnis sichernde Nachfragen fordern neben der Bestätigung dazu auf, als Schüler in der Antwort weitere zeigend-spezifisierende Hinweise zu geben: „Und dann die Augen da so rüber.“ Nachfragen, die zu weiteren, genaueren zeigend-hinweisenden Ergänzungen auffordern, um die Verbindung von Wort und Bild bzw. Kunstwerk sicherzustellen, formuliert der Vermittler vorrangig in seiner Rolle als Sprachrohr der Ansprüche der Betrachtergemeinschaft. Man stelle sich mal vor, jeder Schüler müsste bei Unklarheit einzeln nachfragen, etwa: *Welche Stelle auf der Abbildung ist denn mit „Da vorne an der Schnauze“ genau gemeint?*

Die Rolle des Kunstlehrers zeigt sich für die Schülerin Lea vorrangig in dem Attribut des Zeigestocks; im Interview bei der Erläuterung ihrer Fotos (vgl. IF20.6.) betont sie dies: „Ja, Herr Weber wieder mit Zeigeposition.“ (IF20.6., Zeile 110) Sie zeigt den Kunstlehrer außerdem auf ihren Fotos (vom 20.6.) oft vor der Projektionsfläche des Beamers. Signifikanterweise sind auch auf Cosimas Fotos (vom 29.9.) der Projektionsscreen mit den präsentierten Kunstwerken und der Realraum der Schüler durch die Anordnung der Möbel deutlich voneinander abgegrenzt. Man könnte sagen, die Schüler verstehen ihre Kunstlehrer tendenziell als Türsteher, die als diesseitiges Wachpersonal (an Pult und Projektionsfläche) den Zutritt zu einer jenseitigen (Bilder- bzw. Kunst-)Welt vermitteln und regulieren, indem sie mit Zeigestock, Nachfragen und deiktischen Äußerungen die enge Verbindung der beiden Welten herstellen.

Das Bemühen, die verbalen Äußerungen der Schüler mit visuellen Hinweisen auf das mit der Beamerprojektion Präsentierte zu untermauern, etwa Merkmale oder Details der „Bronzefrau Nr. 6“ zu zeigen, führen immer wieder zu Sequenzen mit Mini-Gesprächen zwischen Lehrer und einzelnen Schülern. Oft bekommt daher das Unterrichtsgespräch den Charakter einer Aneinanderreihung von Partnergesprächen zwischen Vermittler und wechselnden Betrachtern (vgl. u.a. UG 20.6., Zeilen 30-39, 58-67, 85-102, 108-128, 223-232, 298-322). Bei Frau Paulidem zeigt sich auch diese Tendenz (vgl. u.a. UG29.9., Zeilen 41-56, 56-67, 68-87, 108-116, 177-186, 193-201, 207-223).

Es gehört offensichtlich nicht zu den kommunikativen Routinen und Selbstverständlichkeiten von Sprechern, die Bezugnahmen zwischen Worten und Bildern sehr explizit auszuführen. Das dokumentiert sich etwa in der Interviewsituation mit Cosima (IF29.9.), als diese ihre Fotos erläutert. In Bild- bzw.

Kunstabetrachtungssituationen greifen ganz offensichtlich häufig kommunikative Trägheits-, Effizienz- oder Höflichkeitsprinzipien, da deiktische Ausdrücke so häufig gebraucht werden, um den Bezug zwischen Wort und Bild bzw. Kunstwerk herzustellen: Sprachliche Äußerungen der Schüler mit selbstläufig expliziter Bezugnahme auf das Betrachtete können dagegen (wenigstens im Untersuchungsmaterial dieser Studie) eher als kommunikative Ausnahmen gelten. Deshalb fragen die Vermittler immer wieder nach, etwa: „Du meinst dieses hier?“ (UG29.9. Zeile 60)

Die Vagheit in der sprachlichen Bezugnahme ist auch deshalb prekär, weil die Schüler häufig auf das (vermeintlich) Dargestellte, nicht auf die Darstellung (also auf die Abbildung auf der Projektionsleinwand) eingehen: „Da vorne an der Schnauze.“ Die Schüler sagen etwa nicht: *Im linken, mittleren Bereich der Abbildung*. Vagheit deutet auch oft eine emotionale Nähe zum Bezeichneten an; eine Schülerin glaubt ein „Nilpferd“ zu sehen, und dieser Eindruck ist ihr so nahe, dass eine kurze Andeutung reicht: Man glaubt offensichtlich oft, das Selbstverständliche nicht explizit machen zu müssen.

Für zeigend-hinweisende Sprechhandlungen sind (besonders bei anfänglichen ersten Spontanäußerungen) deiktische Ausdrücke kennzeichnend: „Da vorne an der Schnauze.“ Oder: „Und dann die Augen da so rüber.“ Deiktische Ausdrücke können dem Sprecher helfen auf das hinzuweisen, wofür er keine pointierten Begriffe findet. Ein „Da“ kann man oft gleichzeitig räumlich deiktisch oder auch temporal auffassen, als Kurzform von „dann“. Wendungen mit „da“ können auch einen aufzählenden Charakter besitzen, denn der Gebrauch des Wortes korrespondiert etwa bei dem Interview mit Cosima über ihre Fotos meistens mit der Präsentation einer neuen Aufnahme (vgl. IF29.9.). In Wendungen mit „da“ oder „dann“ oder Ähnlichem, oft mit körperlichen Zeigegesten verbunden, signalisiert sich sprachlich der Schwellencharakter von Bild- bzw. Kunstabetrachtungssituationen: Eine Äußerung mit „da“ kann in Situationen einer Bild- bzw. Kunstabetrachtung oft als Hinweis oder Appell dienen, aus der aktuellen Welt (im jeweiligen körperlichen Hier und Jetzt des Betrachters) in die Welt des Betrachteten (in ein mental zeitliches und räumliches Woanders) zu wechseln.

Herr Weber etwa ist offensichtlich in den Augen der Schülerin noch nicht ganz in ihre Vorstellungswelt eingetaucht, denn er muss ja fragen:

„Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}“

M2: Da [...].“

Insgesamt also kann die Rolle von „da“-Wendungen schillernd sein; man kann sie gebrauchen als deiktisch mehrdeutige Zeigegesten, im temporalen Sinne, als Signale einer Aufzählung, als Schwellenmarkierungen und als Appelle an den Betrachter, in die Welt des Betrachteten einzutauchen.

Die Häufung von zeigend-hinweisenden Sprechhandlungen deutet auf ein Spezifikum von Situationen der Bild- bzw. Kunstbetrachtung hin: Den Schülern rückt eine gezeigte Welt mental bildhaft ganz nahe, gleichzeitig bleiben sie als Betrachter in der Ferne (ihres aktuellen körperlichen Hier und Jetzt). Darin liegt der spezifische Doppelcharakter jeder Bildbetrachtung. Mit den deiktischen Ausdrücken und den Zeigegesten dokumentiert sich eine „Gleichzeitigkeit virtueller und realer Präsenz“ (Löw 2001, S. 71): Auf Leas zwei einzigen Aufnahmen ohne Menschen (Fotos 16 und 22 vom 20.6.) gerät der Kunstraum als Ort des aktuellen Betrachtens in Verbindung zur betrachteten musealen Räumlichkeit, in der sich die „Bronzefrau Nr. 6“ auf den Bildern der Beamerprojektion präsentiert. Oder die realen menschlichen Leiber der Lerngruppe werden im Bild etwa mit Körperformen (der aktuellen Kunst oder der Kunstgeschichte) konfrontiert (vgl. auch die Fotos vom 29.9.): „Und dann die Augen da so rüber.“

Die vermittelnde Funktion der vielen zeigend-hinweisenden Äußerungen zeigt sich besonders mit Blick auf Cosimas Fotos (vom 29.9.): Durch die Verdunkelung des Kunstraumes wie in einem Theatersaal wirken die präsentierten Kunstwerke besonders fremd, wogegen der Betrachtterraum der Schüler, also der Kunstsaal, einen eher bergenden Eindruck macht. Mit Blick auf diese Fotos wird deutlich, dass im Wesentlichen die Bezugsrichtung der deiktischen Äußerungen der Schüler aus ihrer Perspektive vom Kunstraum auf das Betrachtete weist („Da vorne an der Schnauze.“); die Bezugsrichtung der deiktischen Äußerungen der Lehrer dagegen weisen tendenziell eher vom Kunstwerk in Richtung der Schüler („Hier?“). Darin begründet sich auf sprachlicher Ebene, warum die Kunstlehrer aus Sicht der Schüler wie Sprachrohre der präsentierten Kunstwerke wirken. In diesem Sinne ist der Kunstlehrer der symbolische Vermittler in der theatralischen Dramatisierung der Bild- bzw.

Kunstwahrnehmungssituation, metaphorisch gesprochen: Der Lehrer öffnet und schließt den Vorhang der Vorstellung bzw. der Beamer-Show; er allein weiß (durch seinen Informationsvorsprung), was auf der Bühne oben zu sehen sein wird, während er gleichzeitig versucht das Publikum (mit Informationsdefizit) mental in das Geschehen auf der Bühne zu ziehen, ohne dass es dort real einen Platz hätte. Die deiktischen Ausdrücke der Lehrerschaft signalisieren, dass der Lehrer eine Show moderiert: *Schauen Sie sich das an!* Die deiktischen Ausdrücke der Schüler signalisieren, dass sie Gäste einer Aufführung sind: *Hast du das gesehen?*

Während bis hierhin zeigend-hinweisende Formulierungen als vorrangig eigenständige Sprechhandlungen rekonstruiert wurden, soll im Folgenden die Rolle von zeigend-hinweisenden Begleit-Äußerungen untersucht werden. Ging es bisher vorrangig um die Herstellung der Verbindung von Wort und Bild (bzw. Kunstwerk), geht es nun um das Zeigen und Präsentieren der Abbildungen selbst, was durch zeigend-hinweisende Sprechakte ergänzt wird.

„Herr Weber: Ups, okay, jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit. So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*. Passt gut ins Thema so, der steht im, äh Museum X.“ (UG20.6., Zeilen 1-3)

In der Parallelität von Wort und Bild hat hier die Präsentation eines Kunstwerks (per Beamer, Dia, Overheadprojektor usw.) einen performativen Charakter: Durch die Präsentation eines Bildes oder Kunstwerks wird den einzelnen Betrachtern nun ein zentraler gemeinsamer Wahrnehmungsfokus angeboten; durch Worte und durch die Bild- bzw. Kunstpräsentation formiert der präsentierende Lehrer eine aktuelle Betrachtergemeinschaft als einer zeitlich begrenzten sozialen Wirklichkeit.

Bei der Präsentation neuer Abbildungen (auch im Vergleich zwischen Frau Paulidem und Herrn Weber) sind folgende Merkmale für begleitende Sprechakte typisch, oft auch in dieser Reihenfolge:

- Der Lehrer und Bild- bzw. Kunstpräsentator knüpft einleitend an Vorheriges an, etwa durch eine positive Rückmeldung zu einer Schüleräußerung, der Benennung eines inhaltlichen Leitgedankens oder in der Einordnung des Betrachteten in die Unterrichtsreihe: „Torso. Passt gut ins Thema so“.
- Er fordert explizit oder implizit zur Wahrnehmung des Präsentierten auf, mit oder ohne Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt: „Ups, okay, jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit. [...] Torso.“
- Die Äußerung beinhaltet in expliziter oder impliziter Form einen Zeigegestus, etwa wie bei einer Museumsführung: „So jetzt zeige ich [...].“
- Der Präsentierende formuliert eine Legitimation der neu gezeigten Abbildung: „Passt gut ins Thema so“.
- Manchmal ist kein expliziter Redeappell nötig, weil gewohnheitsmäßig aufgrund der ritualisierten Form des Unterrichts den Beteiligten weitgehend klar ist, dass man sich zu dem Präsentierten nun äußern kann oder soll.
- Häufig werden implizit oder auch explizit der Wahrnehmungsakt oder die Rahmenbedingungen der Betrachtung thematisiert: „Ups, okay, jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit.“
- Oft werden Strukturähnlichkeiten zwischen der Betrachtungssituation im Kunstunterricht der Schule und einer Museumsführung deutlich, gerade in der Unterscheidung zwischen situationsdominanter Vermittlerrolle und eher rezeptiv reaktiver Betrachterrolle: „So jetzt zeige ich euch [...] der steht im, äh Museum X.“

Der im Grunde nonverbale Äußerungsakt der Präsentation einer neuen Abbildung im Kunstunterricht ist in der Regel durch bezeichnende kommunikative Strukturmerkmale gekennzeichnet, wie sie sich auch im obigen Beispiel zeigen (UG20.6., Zeilen 1-3):

- Gegenüber den Betrachtern ist der Vermittler aufgrund seiner Medienhoheit (etwa hinsichtlich Auswahl und Taktung des zu Präsentierenden) und seiner Vorkenntnis des Gezeigten (Wissensvorsprung) der Situationsdominante; der Vermittler definiert meistens die Situation der Rezeption.
- Das präsentierte Bild oder Kunstwerk wird hinsichtlich eines mehr oder weniger stark fachlich bestimmten Aspektes gezeigt; der institutionelle oder situative Rahmen steckt einen gewissen Erwartungsrahmen ab: In einer Berufsschulklasse etwa könnte die „Bronzefrau Nr. 6“ auch eher hinsichtlich Aspekten der Metallverarbeitung betrachtet werden.
- Der Appell des Präsentierenden wird immer sein, dass die Betrachter das Gezeigte wenigstens wahrnehmen; implizit ist die Präsentation einer neuen Abbildung im Kunstunterricht gleichzeitig ein Sprechappell.

- Die Betrachter erwarten, dass der Vermittler für die Relevanz des Gezeigten einsteht. Deshalb sichert dieser sich mit rechtfertigenden oder die Wahrnehmung steuernden Wortäußerungen ab.

Im Interview spricht Lea bei der Erläuterung ihrer Fotos die Rolle des Lehrers als Bild-Präsentierenden an: „Und zwar dass der Herr Weber bei uns an den Computer geht, sich ein Bild aussucht und das dann auf das – äh – das vorne auf die Leinwand projiziert. Damit man das mal so beobachten kann.“ (IF20.6., Zeilen 8-11) Lea zeigt dementsprechend den Lehrer Herrn Weber auf ihren Aufnahmen immer wieder in der Rolle als Präsentierenden von Bildern bzw. Kunst (Fotos 8, 13, 23, 25, 38 und 39 vom 20.6.). Dabei thematisiert die Schülerin auch eher technische Aspekte der Vermittlungssituation (Fotos 1, 5, 35).

Auch auf Cosimas Fotostrecke (vom 29.9.) informiert uns die vierte Aufnahme signifikanterweise ebenso über die technische Infrastruktur der Bildpräsentation des Kunstunterrichts: Das Foto zeigt auf dem Beamerscreen kleine Indexbilder, die die Datenpakete auf der Foto-CD im Computerlaufwerk repräsentieren. Es ist sicher kein Zufall oder wenigstens ein bezeichnender Zufall, dass beide Schülerinnen mit ihren Fotos einen Blick auf diese ungeordnet vielen kleinen Minibildchen aus der Welt der digitalen Datenverwaltung festhalten. Diese beiden Aufnahmen der Schülerinnen verweisen implizit auf die zeitgenössische Konstruktion von Kunstunterricht bzw. der Rezeption von Kunst, wie sie Schüler heutzutage erleben: Aus einer großen Menge möglicher Daten und Informationspakete wählt der Lehrer aus und bringt seine Kollektion in einer bestimmten Reihenfolge zur Präsentation.

In der oben zitierten Äußerung und mit den erwähnten Fotos zeigt sich offensichtlich eine in den Augen der Schüler typische Struktur für Situationen des Zeigens von Kunst und Bildern: Kunstvermittler haben eine Autorität gegenüber der Gruppe der Betrachter, weil sie die Möglichkeiten zur Auswahl der Kunstwerke, Bilder und begleitenden Texte haben; der jeweilige Vermittler (neben Lehrern etwa auch Museumsdirektoren, Museumspädagogen, Autoren von Kunstbüchern, Galeristen usw.) besitzt gegenüber den Rezipienten strukturell die Medienhoheit und die privilegierten Mittel der Regieführung im Zeigen von Kunst und Bildern.

6.2.2.2 Beschreibungen

Unter Beschreibung versteht man im Allgemeinen die genaue und strukturierte Darstellung oder Wiedergabe von etwas Betrachtetem in Worten, etwa eines Bildes oder Kunstwerks. Die Beschreibung von Bildern oder Kunstwerken könnte man als eine typisch schulische Sprechhandlung des Kunstunterrichts bezeichnen. Am Anfang der Kunstbetrachtung bei Herrn Weber etwa fordert der Lehrer zu einer Bild- bzw. Kunstbeschreibung auf, worauf die Schüler allerdings mit Vergleichen reagieren: „Herr Weber: Gut. Dann ist das ja wieder eine bisschen schwierige Figur, dass wir erst mal beschreiben müssen, was da alles zu sehen ist.“

M1: Sieht aus wie ein Nilpferd.“ (UG20.6., Zeilen 26-29)

Warum beschreiben die Schüler die ihnen gezeigte Plastik nicht? Warum fassen sie dagegen durch Vergleiche Anmutungsqualitäten in Worte?

Ein Bild bzw. ein Kunstwerk oder eine Abbildung zu beschreiben ist eine äußerst komplexe kommunikative Aufgabe (vgl. Glas 2010a, S. 14-15). Man sieht zwar ein Bild scheinbar „auf einen Blick“, aber man muss für die Beschreibung ein komplexes visuelles Ganzes gedanklich in eine Struktur bringen. Dafür muss man ein Anordnungsmuster finden, um die Vielfalt an Eindrücken in der Betrachtung eines Bildes oder Kunstwerks sprachlich in eine schlüssige, lineare Abfolge zu bringen: etwa von links nach rechts, von oben nach unten, vom Vordergrund zum Hintergrund oder vom Wesentlichen zum Unwesentlichen. Folglich spielen bei einer ausführlichen Bildbeschreibung adverbiale Bestimmungen (auf ..., unter ..., neben ...), ein eher hypotaktischer Satzbau (Haupt- und Nebensatzgefüge) und die strukturierte Aneinanderkettung von Sätzen eine wichtige Rolle, denn nur so lassen sich grammatikalisch komplexe (Lage-)Beziehungen ausdrücken (etwa oben - unten, rechts - links).

Ein Vergleich dagegen verkürzt ein prägnantes Merkmal eines Bedeutungszusammenhangs (hier der „Bronzefrau Nr. 6“) auf eine knapp treffende, bildhafte (oft expressive) Formulierung: „Sieht aus wie ein Nilpferd.“ Weiterhin signalisieren Vergleiche implizit auch die Betrachtergebundenheit der Wahrnehmung; durch die stilistische und kommunikative Herausgehobenheit (in Gegenüberstellung zu gewöhnlicheren Formulierungen) betont ein sprachlicher Vergleich bei der Erläuterung einer subjektiven Wahrnehmung eines Bildes bzw. Kunstwerkes die Diskrepanz zwischen dem bildnerisch Dargestellten und der sprachlichen Darstellung des Betrachteten. Eine sich dagegen eher um Sachlichkeit bemühende Beschreibung unterschlägt tendenziell diese Diskrepanz. Ein Vergleich wirkt gegenüber einer Beschreibung oft prägnanter, einprägsamer, sprachlich effizienter, komplexer und signalisiert zudem implizit die Betrachtergebundenheit der Äußerung. In einem Vergleich (oder ähnlichen rhetorischen Figuren, etwa der Metapher) vermittelt sich in knapper Form die Komplexität des Bildes, Kunstwerkes oder des Gegenstandes, der in den Blick genommen wird. Die Situation einer ersten Wahrnehmung eines (komplexen) Bildes oder Kunstwerkes ist letztlich tendenziell für den Betrachter überfordernd; deshalb kann er die schwierige kommunikative Aufgabe einer sachlich strukturierten Beschreibung am Beginn der Rezeptionssituation kaum anspruchsvoll leisten. Deshalb greifen Schüler wahrscheinlich so häufig auf Vergleiche und Metaphern zurück, wenn der Lehrer sie dazu auffordert, ein Bild oder Kunstwerk zu beschreiben.

Dem Lehrer ist dies in der oben zitierten Situation (UG20.6., Zeilen 26ff) im Ansatz durchaus bewusst; denn er verbindet seinen Appell zur Beschreibung ironisch gebrochen unter Anrufung der schulischen Norm der Pflichterfüllung in einer untertreibenden Formulierung, um die Komplexität der Beschreibung zu vertuschen. Im Folgenden geht der Lehrer nicht auf die Forderung nach einer Beschreibung ein, sondern er lässt sich die Metaphern, Vergleiche, Assoziationen der Schüler erläutern.

In dem im Rahmen dieser Studie untersuchten Transkriptionen von Unterrichtsgesprächen und Interviews nehmen die Schüler den Begriff Beschreiben oder Beschreibung so gut wie nie wörtlich. Für den Schüler Lutz heißt etwas „zu beschreiben“ nicht primär, zu sagen, was es ist. Eher gebraucht Lutz den wiederholt thematisierten Begriff „zu beschreiben“ analytisch: Etwas mit einer Fachsprache „zu beschreiben“ begreift der Schüler als ein sprachlich effizientes Mittel, um Komplexität zu reduzieren und Kommunikation abzukürzen: „Wie soll man zum Beispiel eine Konvexfigur mit anderen Wörtern beschreiben? [...] Also so

Sachen zu beschreiben ohne dieses Fachvokabular ist halt auch total schwer.“ (IS1/29.9., Zeilen 210-215)

Die mündliche Bild- bzw. Kunstkommunikation dominieren statt Beschreibungen eher zeigend-hinweisende Sprechweisen. Während in Beschreibungen (vorwiegend als Ausdruck einer Schriftkultur) im Ansatz versucht wird, das betrachtete und beschriebene Bild oder Kunstwerk in Worte zu übersetzen oder gar durch Worte zu ersetzen, stehen zeigend-hinweisende Sprechweisen (als Ausdruck einer eher mündlichen Kultur) in einem tendenziell komplementären Verhältnis zum betrachteten Bild bzw. Kunstwerk, wobei sich Wort und Bild gegenseitig ergänzen.

6.2.2.3 Erläuterungen und Deutungen

Erläuterungen und Deutungen gehören zu den typischen Sprachmustern der Schule im Umgang mit Texten, Bildern und Kunstwerken.

„Lutz: Dann kann man ja vielleicht auch so, das interpretieren oder das würde ich jetzt so sehen, dass er halt mehr über sich selbst bestürzt ist. Dass er quasi selber gerade jemanden ermordet hat oder so und darüber halt bestürzt ist oder so. Weil das würde vielleicht auf den Dolch auch einschließen. Und ich wollte noch sagen zu den Extremitäten, da ist vor allem noch der Hals sehr wichtig, weil der ist ja auch sehr stark verlängert. Also man kommt ja niemals in so einer Höhe von den Schultern auf den Boden kommen.“ (UG29.9., Zeilen 389-398)

Wie sich an dieser hier aufgeführten Stelle zeigt, haben Erläuterungen und Deutungen viel mit Argumentationen zu tun. Konjunktionen („weil“, „Also“) spielen in den komplexen Haupt- und Satzgefügen eine zentrale Rolle; mit Konjunktionen werden logische Verknüpfungen erzeugt. Die Erläuterungen und Deutungen sind auch durchsetzt mit zeigenden Sprechweisen („da“) oder Beschreibungen („Hals [...], weil der ist ja auch sehr stark verlängert.“); diese gewährleisten die Verschränkung der Äußerung mit dem Betrachteten. Viele Abschwächungen durch Konjunktivgebrauch und relativierenden Floskeln fallen auf: „das würde ich jetzt so sehen“, „halt“, „vielleicht“, „oder so“. Die Äußerung enthält auch eine Wertung, um den Geltungsanspruch der Aussage zu betonen und im Diskurs durchzusetzen („sehr wichtig“).

An einer Stelle macht der Schüler Ken im Interview (IS2/29.9) einen kleinen Scherz; hier deutet er tendenziell zynisch an, dass er Schule und Unterricht als Ort von Kämpfen um die Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern begreift. Glaubt man an die sich letztlich durchsetzende Kraft des besseren Arguments, spielen in diesem Diskurs beweisende oder begründende Absicherungen eine große Rolle. Man könnte diesen Prozess um die Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern aber auch vorrangig als einen gesellschaftlichen (Macht-)Kampf begreifen; dann wären Erläuterungen und Erörterungen nur argumentative Schein-Diskurse, die durch (vermeintlich) sachliche Beweisführungen die Legitimität der jeweiligen Gewinner und Mächtigen bezeugen sollen. In Kens Scherz deutet sich diese Vorstellung an.

Erläuterungen und Deutungen sind Sprachmuster, die vorrangig souveräne und (sprach-)kompetente Schüler beherrschen. Aber es sind auch die Sprachmuster, die (neben

Bewertungen) die höchste Relevanz im schulischen Umgang mit Kunstwerken zu besitzen scheinen.

6.2.2.4 Wertungen (und expressive Sprechakte)

Folgende Stelle vom Beginn einer Werkpräsentation macht deutlich, wie sehr Wertungen und expressive Sprechakte als Sprachmuster kennzeichnende Merkmale der Werkrezeption im Kunstunterricht sind (vgl. auch Lehn/Heath 2007, S. 165):

„Herr Weber: [...] So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*. Passt gut ins Thema so, der steht im, äh Museum X.
Sandra (?): Echt cool. [...]“ (UG20.6., Zeilen 2-5)

Mit seiner Äußerung eröffnet der Lehrer den kommunikativen Umgang mit der Plastik. Unaufgefordert und elliptisch verknüpft im Jargon der Jugendsprache formuliert die Schülerin Sandra daraufhin ihre positive Würdigung des Kunstwerks „Bronzefrau Nr. 6“; die Äußerung drückt freudige Überraschung und spontanen Respekt aus. Die Formulierung kann auch als emotionaler Selbstausdruck der Sprecherin begriffen werden: Für sie ist „cool“ zu sein (als Ausdruck betonter Jugendlichkeit) ein zentraler Wert. Nach sehr kurzer Zeit der Betrachtung formuliert Sandra eine Mischung aus subjektiver Meinung und Gefühlsausdruck; für einen differenzierten Meinungsbildungsprozess müsste ihr eigentlich die Zeit gefehlt haben.

Wie bei Sandra sind die Worte von Herrn Weber positiv wertend. Allerdings ist der Prozess der Auseinandersetzung bei dem Lehrer fortgeschrittener als bei der Schülerin. Im Gegensatz zu Sandra bemüht er die Fachsprache („*Torso*“) und begründet die Wahl seiner aufwertenden Begriffe („schönen“, „gut“) argumentativ („Passt [...] ins Thema“). Die typisch schulische Wortwahl unterstreicht, wie sehr Bildungseinrichtungen mit Wertungen zu tun haben: Die Plastik eignet sich nicht „sehr gut“ oder „mangelhaft“, sondern „gut“ für das Thema. Außerdem wertet Herr Weber die Plastik durch eine Art Autoritätsargumentation auf („steht im, äh Museum X“). Die Äußerungen von Schülerin und Lehrer vom Beginn der Rezeption (am 20.6.) klingen zwar beide positiv wertend, sind strukturell jedoch sehr gegensätzlich: Eine reflektierte und begründete Wertung steht einer spontan emotionalen Äußerung entgegen. Exemplarischen Charakter hat diese Stelle, weil sie Folgendes deutlich macht: Die Rezeption wird sowohl von der Schülerin als auch von dem Lehrer nicht primär durch eine Beschreibung, Feststellung oder Vergleichbares eröffnet, sondern vorrangig durch Wertungen bzw. Meinungsäußerungen. Wertungen sind offensichtlich oft zentral für Rezeptionssituationen und die Bild- und Kunstwahrnehmung. Nicht nur die erste spontane Schüleräußerung in diesem Beispiel ist wertend; Herr Weber kommentiert genauso wertend wie Frau Paulidem die Auswahl der „Bronzefrau Nr. 6“ als Unterrichtsgegenstand (vgl. UG29.9.).

Es lässt sich festhalten: Wertungen sind oft vermischt mit dem Ausdruck von Gefühlen. Die Kriterien für eine positive oder ablehnende Bewertung können explizit genannt, implizit angedeutet sein oder überhaupt nicht thematisiert werden. Die zeitliche Dauer der Beschäftigung mit dem bewerteten Gegenstand kann äußerst kurz sein, trotzdem formuliert man oft schon Meinungsäußerungen; doch wahrscheinlich gilt die Regel: Je länger die Auseinandersetzung, desto differenzierter kann die argumentative Absicherung der Wertung ausfallen.

Gerade abwertende Äußerungen deuten oft das Vorhandensein von inneren Konzepten als Bewertungsgrundlage an, wie sich an folgender Stelle der Rezeption zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt zeigt:

„Cosima: Das hat mir gar nicht in den Kram reingepasst und das wirft dann schon Fragen und Überlegungen auf.

I: Ja.

Cosima: Ja. Und dann der fehlende Aspekt der Erotik. Das war auch ziemlich, ja, komisch.“ (IS/29.9., Zeilen 254-257)

Wertende Äußerungen sind jeweils Resultat des aktuellen Stands der Verarbeitung des Wahrgenommenen; im Rezeptionsprozess wird das Wahrgenommene offensichtlich mit den inneren Vorstellungen von Normalität verglichen („in den Kram reingepasst“, „komisch“). Oberstes Bewertungskriterium sind also häufig Normalitätserwartungen.

An einer Stelle der Untersuchung deutet sich an (vgl. Ken in IS2/29.9.), dass Schüler Bildungseinrichtungen und Unterricht als Orte von Kämpfen um die Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern begreifen können. Dabei glaubt der Schüler Ken offensichtlich nicht an das Vorhandensein eines ergebnisoffenen Diskurses; für ihn spielt die argumentative Erörterung von Relevanzen keine zentrale Rolle. Ken entlarvt auf humorvolle Weise das Vorhandensein tendenziell tabuisierter, unthematischer, weitgehend nichtreflektierter sozialer Bewertungsmuster.

Wertende Äußerungen haben oft einen emotional expressiven Charakter. So formuliert ein Mädchen ein bisschen ratlos das Gefühl im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“: „Das ist irgendwie ein komisches Kunstwerk.“ (UG20.6., Zeile 133) Diese Äußerung der Irritation wirkt im Anschluss offenbar für die Mitschüler wie ein Katalysator, um endlich die Besonderheit des Kunstwerks und dessen Wahrnehmung in Worte fassen zu können. Die Äußerung von Gefühlen kann den Wahrnehmungs- und Aneignungsprozess intensivieren: Indem die Betrachter (am 20.6.) beginnen ihren Gefühlen nachzuspüren, gelangen sie im Gespräch auf den Weg zu einer Art Fazit; ihnen gelingt es im Unterricht nun endlich, ohne detaillierte Hilfe des Lehrers deutend abstrahierende Aussagen zu formulieren.

6.2.2.5 Informieren

Das Sprachmuster Informieren ist im schulischen Alltag häufig primär der Lehrperson vorbehalten:

„Herr Weber: Ups, okay, jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit. So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*. Passt gut ins Thema so, der steht im, äh Museum X.“ (UG20.6., Zeilen 1-3)

Der implizit sehr stark wertende Charakter dieser einleitenden Äußerung von Herrn Weber ist schon angedeutet worden. Auffallend ist hier, dass informierende Äußerungen in gewisser Weise eine hierarchische Struktur formieren, indem sich die sachliche Sachkompetenz des Kunstlehrers und seine institutionelle Hoheit („haben wir eine halbe Stunde“) in Opposition zur Nicht-Informiertheit der Schüler andeutet: Die im Ansatz fachsprachliche Ausdrucksweise drückt dieses Wissensgefälle zwischen Lehrer und Schülern aus; nebenbei dient die Äußerung der Formierung der Betrachtergemeinschaft, indem etwa die äußeren Rahmenbedingungen geklärt werden.

Wissensvorsprung, Wissensbedürfnis („Von was einem ist der?“) und Wissensvermittlung gehören sicher zu den zentralen Merkmalen von Schule. Bei der hier angeführten Beispielstelle zeigt sich aber deutlich, dass informierende Äußerungen meistens explizit oder implizit mit sehr vielen weiteren kommunikativen Funktionen neben der reinen Vermittlung eines Sachinhaltes verbunden sind. Sprechakte der Informationsvermittlung haben auch immer wertenden Charakter, sie formieren soziale Beziehungen, werden auf emotionaler Ebene wahrgenommen und werden oft als appellative Sprechakte verstanden: Wer Wissen vermittelt, befindet sich für den Zuhörer in einer Art Machtposition.

6.2.2.6 Die Formulierung von assoziativen Sprachbildern (Vergleiche und Metaphern)

Assoziative Sprachbilder sind nicht untypisch als Sprechmuster der Kunst- und Bildrezeption (vgl. etwa Michel 2006, S. 224). Bildhafte Formulierungen von subjektiven Eindrücken und Assoziationen nehmen teilweise einen großen Raum ein im Gespräch der Schüler über die „Bronzefrau Nr. 6“. Kennzeichnend sind dafür Vergleiche, also Formulierungen etwa mit „wie“, knappe Metaphern und Umschreibungen:

„Ich finde, es sieht aus, wie so ein Werkstisch.“ (Tina, UG29.9., Zeile 117)

„Das ist wie bei den Simpsons.“ (Carin, UG20.6., Zeile 85)

„So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“ (Nina, UG29.9., Zeile 55)

In solchen bildhaften Formulierungen zu sprechen ist für Schüler gerade zu Beginn einer Rezeption oft sehr attraktiv; denn so können sie ihre subjektiven Anmutungen ausdrücken. Das zeigt sich im erhobenen Datenmaterial etwa daran, dass die Schüler die explizite Aufforderung von Herrn Weber zur Beschreibung der „Bronzefrau Nr. 6“ ignorieren (vgl. UG20.6.) und stattdessen in Metaphern und Vergleichen spontan assoziieren. Bildhafte Formulierungen haben auch kommunikativ den Vorteil, dass diese implizit nur subjektiv begrenzt Geltung beanspruchen; das wird dann deutlich, wenn die Schüler diesen begrenzten Geltungsanspruch explizit betonen: „Ich finde, es sieht aus, wie [...]“. Nicht selten korrespondieren metaphorische Ausdrücke elliptisch mit einer grammatikalischen und/oder stilistischen Unsicherheit der Schüler in der momentanen Situation: „So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“ Das drückt gewiss auch eine inhaltliche Unsicherheit hinsichtlich des Wahrgenommenen aus. In solchen Zusammenhängen können Vergleiche und Metaphern im weitesten Sinne auch Komplexität und Unübersichtlichkeit signalisieren, weil das Betrachtete nur schwer in Worten darstellbar ist.

Aber man sollte bildhafte Formulierungen nicht primär als defizitär bewerten, im Gegenteil; für Lehrer kann es häufig eine Hilfe sein, auf die Formulierungen der Schüler sehr genau zu achten und auf diese zu reagieren, etwa in diesem Sinne: „Wo siehst du das Nilpferd?“ (Herr Weber, UG20.6., Zeile 32) Die (bildhafte) Wortwahl der Schüler ist nicht selten viel treffender, als sie auf den ersten Blick wirken mag. Es kann den Unterrichteten helfen, schillernde, kurios treffende Formulierungen als Gesprächsimpulse den Schülern zur Diskussion zu stellen.

Vergleiche und Metaphern funktionieren sprachlich in besonders enger Analogie zu Bildern bzw. Kunstwerken („*x sieht aus wie y*“). Das macht sie rhetorisch reizvoll und in

der Auseinandersetzung mit dem Betrachteten unterhaltsam. Stellenweise hat man bei der Lektüre des Unterrichtsgesprächs vom 20.6. den Eindruck, für die Schüler ist das spielerische Entdecken, Hineinsehen und Überprüfen von Assoziationen in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ Hauptantrieb für die Beteiligung am Unterricht. In diesem Sinne könnte man die Formulierung von bildhaften Ausdrücken, Vergleichen und Metaphern und den damit verbundenen Abgleich mit der visuellen Vorlage als eine attraktive, eigenständige Aneignungs- und Umgangsform in der Betrachtung von Bildern und Kunst begreifen. Das gilt gerade für die Formulierung von Ersteindrücken am Beginn einer Rezeptionssituation. Schüler motiviert die Möglichkeit für bildhafte, subjektiv spontane, spielerische Äußerungen bei der Kunstrezeption oft sehr.

6.2.3 Merkmale des (un-)sicheren sprachlichen Umgangs mit Kunstwerken

Neben der Benennung von für die Kunstkommunikation charakteristischen Sprechhandlungen wie Beschreiben, Erläutern und Deuten usw. (vgl. 6.2.2) lassen sich charakteristische Signale für sprachliche Unsicherheiten oder für Souveränität im Umgang mit Kunstwerken beschreiben; gerade für die spontanen ersten Eindrücke in der Rezeption, aber auch im weiteren Verlauf der Betrachtung sind folgende Merkmale der Äußerungen der Schüler charakteristisch, die eine gewisse Sprachnot zum Ausdruck bringen:

- Schüler thematisieren manchmal deutlich die eigene Sprachlosigkeit: „ich weiß nicht“ (UG29.9., Zeilen 52-53).
- Es finden sich wiederholt vage relativierende Formulierungen mit „irgendwie“ (u.a. UG29.9., Zeilen 194, 201, 254) und mit „oder so“ (UG29.9., Zeile 258).
- Ein-bis-drei-Worte-Äußerungen bei Formulierungsschwierigkeiten sind oft typisch: „Überlebensgroßen monumentalen Bereich.“ (UG29.9., Zeile 127)
- Auffällig sind Satzabbrüche oder stotternde Aufzählungen: „Das sind so, ähm, konvex zum Beispiel an den, ähm, ich weiß nicht, ein Stück rausragen.“ (UG29.9., Zeilen 52-53)
- Kurzsätze und Ellipsen sind manchmal signifikant: „Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeile 50)
- Füllwörter bei Formulierungsnöten können auffallen: „eine Figur, die ähm“ (UG29.9., Zeile 48).
- Die Häufung an knappen Metaphern, Vergleichen, Umschreibungen und Assoziationen ist deutlich: „So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.“ (UG29.9., Zeile 55)
- Viele deiktische Ausdrücke prägen häufig die Äußerungen: „Das sind so“ (UG29.9., Zeile 52).
- Beispielhaft wird durch den Sprecher ein Detail oder nur ein bestimmter Aspekt aus der visuellen Fülle der Eindrücke herausgegriffen, ohne dass das Gesamte des visuell Präsentierten sprachlich erfassen zu können: „konvex zum Beispiel an den, ähm“ (UG29.9., Zeile 52).
- Verständnissichernde Nachfragen charakterisieren dabei oft das Gesprächsverhalten der Lehrer: „Was würdest du da sagen?“ (UG29.9., Zeile 49)
- Die Sprachnot der Schüler versuchen die Lehrer mit positiven Rückmeldungen zu kompensieren: „Nina: Das sind so, ähm, konvex zum Beispiel

Frau Paulidem: „Ja, die ragen in den Raum hinein, ja.“
(UG29.9., 52-54)

Außerdem fällt oft zu Beginn der schnell getaktete Sprecherwechsel im Gespräch auf. Wenn man von der sprachlichen Verfasstheit auf die emotionale Verfassung der Sprecher schließen kann, drängt sich einem der Eindruck auf, dass die Situation des Beginns der Bild- und Kunstrezeption als belastend und stressintensiv von den Schülern erlebt werden kann.

Alle diese Beispiele sind in der Transkription des Unterrichts eines Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 13 zu finden. Das belegt, wie äußerst anspruchsvoll der sprachliche Umgang mit Bildern und Kunst in der spontanen Betrachtung ist; die kommunikativ anspruchsvolle Komplexität solcher Rezeptionssituationen ist also nicht zu unterschätzen. Das ist auch daran erkennbar, dass die einleitenden Redeimpulse der Lehrerin wesentlich ausführlicher und syntaktisch wesentlich komplexer (Hypotaxe) formuliert sind als die ersten Äußerungen der Schüler (vgl. UG29.9.).

In Gegenüberstellung lässt sich aber auch eine Sprache der souveränen Aneignung mit der Fähigkeit zur Sinnverdichtung skizzieren. Ein im Umgang mit Bildern und Kunst kompetenter Sprecher

- kann fachsprachliche Begriffe der Bild- oder Kunstanalyse angemessenen gebrauchen („ausdrücken“, „Skulptur“);
- vermag zu abstrahieren, kann also etwa ein sichtbares, formales Merkmal eines Kunstwerks oder Bildes begrifflich verallgemeinern und inhaltlich deuten („Die Skulptur ist die Unordnung“);
- ist fähig, Begriffe aus der (eigenen) Lebenswelt oder anderen Lebensbereichen auf visuelle oder werkstrukturelle Besonderheiten eines Bildes oder Kunstwerkes übertragen zu können („Doppel-T-Träger-Stahltisch“);
- besitzt ein flexibles Ausdrucksvermögen und syntaktisches Geschick („Die Skulptur ist die Unordnung [...]. Und äh die Umgebung [...].“);
- kann die Gebundenheit an die eigene Betrachterperspektive reflektieren („Ich würd das so interpretieren“)
- und ist in der Lage, von konkret-situativen Bedingungen der Rezeption wie der Unterrichtssituation, den Mitschüler usw. absehen zu können (zu allen Beispielen vgl. IS2/20.6., Zeilen 80-86).

Die jeweiligen Ausprägungen der Diskrepanz zwischen sprachlicher Unsicherheit oder besonderer Sprachkompetenz im Diskurs über Kunst in einer Gruppe hängen zweifellos von mindestens drei Faktoren ab: erstens von der jeweiligen Phase im Ablauf der Kunstbetrachtung, zweitens von den fachlichen Fähigkeiten und drittens von der persönlichen bzw. allgemeinen Sprachkompetenz der jeweiligen Schüler. Zu diesen Aspekten werden in folgenden Kapiteln dieser Untersuchung weitere Aussagen gemacht: Phasen im Ablauf der Kunstbetrachtung sind im Kapitel 6.1 (Heuristische Skizze eines Ablaufmodells der Kunstrezeption in der Gruppe) skizziert worden. Unterschiedliche Ausprägungen hinsichtlich der fachlichen Fähigkeiten der Schüler werden im Unterkapitel 6.3.1 aufgezeigt. Aspekte der für das Fach Kunst relevanten Sprachkompetenzen der Schüler werden im Unterkapitel 6.3.2 erläutert.

6.3 Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe

In den Unterkapiteln 6.1 und 6.2 ist der Versuch unternommen worden, in der Zusammensicht der zuvor einzeln rekonstruierten Fälle (vgl. Kapitel 4 und 5) feldspezifisch für das Fach Kunst in der Oberstufe verallgemeinernde, von einzelnen Schülern bzw. spezifischen Kursen abstrahierte Aussagen über die Prozesse der Kunstrezeption und der Sprache der Kunstkommunikation in der Unterrichtsgruppe zu formulieren.

Im nun folgenden Unterkapitel 6.3 geht es in Ergänzung zu den Unterkapiteln 6.1 und 6.2 darum, Merkmale der unterschiedlichen und oft gegenläufigen Haltungen, Aneignungsformen bzw. Aufmerksamkeitsrichtungen von Schülern bei der Betrachtung und im Umgang mit Bildern bzw. Kunstwerken im Kunstunterricht zu skizzieren: Gibt es zum Beispiel Schüler, die verstärkt auf Formaspekte achten, während andere vorrangig inhaltliche Assoziationen benennen? Der Vorschlag einer (zugegebenerweise holzschnittartigen) Bündelung zu fünf musterhaft exemplarischen Betrachtungscharakteren im Umgang mit Kunst im Unterricht der gymnasialen Oberstufe wird im Kapitel 6.4 unternommen. Die Datenbasis für die nun folgenden Untersuchungsschritte bilden weiterhin die rekonstruierten Einzelfälle aus den Kapiteln 4 und 5.

Wie lassen sich charakteristische Aneignungsmuster von Schülern bei der Rezeption von Kunstwerken oder Bildern im Unterricht beschreiben? Die Sozialwissenschaftler Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler schlagen die folgenden Forschungsschritte vor:

- „- Hermeneutische Fallrekonstruktion (Entschlüsselung des subjektiven Sinns, soziogenetische Objektivierung und Überführung in einzelne Habitusmuster)
- Syndrombildung und Erarbeitung des inneren Sinnzusammenhangs für den einzelnen Fall
- Kontrastierender Fallvergleich – relationale sozialräumliche Einordnung – Erarbeitung von differenzierenden Kategorien und Begriffen
- Fallübergreifende komparative Analyse – Gruppierung der Fälle zum Typus/zu Typen
- Syndrombildung und Konstruktion des Typus/der Typen durch Abstraktion und Zuspitzung [...].“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 261)

Dem Sinn der hier genannten Forschungsschritte weitgehend entsprechend sind in der vorliegenden Untersuchung die einzelnen Fälle (des Datenmaterials dieser Studie) in den Kapiteln 4 und 5 rekonstruiert worden, etwa die Transkriptionen von zwei Kunststunden zu der „Bronzefrau Nr. 6“ (vgl. Kapitel 4.3 und 5.3). Es erfolgten weiterhin Rekonstruktion von vier Partnerinterviews mit Schülern (vgl. Kapitel 4.4, 4.5, 5.4 und 5.5), von Fotosequenzen, die Schüler aufgenommen haben (vgl. Kapitel 4.1 und 5.1), und von Interviews mit den jeweiligen Fotografinnen (vgl. Kapitel 4.2 und 5.2). Es wurde dabei eine „Erarbeitung des inneren Sinnzusammenhangs“ des Einzelfalls angestrebt (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 261). Die sehr unterschiedlichen Einstellungen von Tom und Ansgar, Lea und Cosima, Tina und Lutz usw. wurden dabei hinsichtlich der Kunstrezeption im Unterricht in den rekonstruierenden Fallanalysen nicht völlig isoliert vom situativen Zusammenhang, sondern im jeweiligen Kontext verdeutlicht. Wichtig ist weiterhin, dass die Rekonstruktionen vorrangig jeweils von den fallspezifischen Relevanzgebungen der Schüler geleitet sind, nicht allein durch von außen angetragene

Untersuchungskriterien; die Eigensicht der Akteure im Feld ist für die Rekonstruktion maßgeblich.

Nun geht es in diesem Kapitel 6.3 darum, im Vergleich der Einzelfälle Merkmale für die Konstruktion von exemplarischen Betrachtungscharakteren zu benennen („Kontrastierender Fallvergleich [...] Erarbeitung von differenzierenden Kategorien und Begriffen“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 261)). Spezifisch hinsichtlich der zentralen Forschungsfragen dieser Untersuchung ist es an dieser Stelle das Ziel, exemplarische Merkmale der unterschiedlichen kommunikativen Verhaltensweisen und Aufmerksamkeitsprägungen der Schüler im Umgang mit Bildern bzw. Kunstwerken im Kunstunterricht zu beschreiben. Während etwa manche Schüler sich ein Kunstwerk sehr systematisch und begrifflich geleitet aneignen, verhalten sich andere eher assoziativ und sprunghaft.

Nachdem solche einzelnen Merkmale für die Konstruktion von exemplarischen Betrachtungscharakteren identifiziert worden sind, schlagen Bremer/Teiwes-Kügler eine „Gruppierung der Fälle zum Typus/zu Typen“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 261) vor. Eine musterhafte Skizzierung eines charakteristischen Habitus (Typus) kann an einen konkret rekonstruierten Fall eines Schülers wie etwa Lutz angelehnt sein oder aus verschiedenen Fällen und Merkmalen synthetisiert sein. Ein exemplarischer charakteristischer Habitus muss in seinen Merkmalen und Ausprägungen nicht deckungsgleich mit einem empirisch beobachteten Fall sein; Zuspitzungen und Verallgemeinerungen sind hier wichtige Operationen des Forschers („Konstruktion des Typus/der Typen durch Abstraktion und Zuspitzung“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 261)). Dabei ist es bedeutsam, nicht nur Einzelcharaktere wie beispielsweise „Leistungsträger“ oder „Beschreiber“ jeweils isoliert zu charakterisieren. Relevant sind gerade die Zusammensicht und das Erkennen des sozialen Zusammenspiels der unterschiedlichen Charaktere; das meinen die beiden Sozialwissenschaftler (in Anlehnung an Adorno) mit „Syndrombildung“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 261)). Dazu kann eine überspitzende Gegenüberstellung einzelner Aspekte der unterschiedlichen beobachteten Fälle hilfreich sein. Die Skizzierung von fünf musterhaft exemplarischen Betrachtungscharakteren im Umgang mit Kunst im Unterricht der gymnasialen Oberstufe wird im Kapitel 6.4 dieser Untersuchung vorgestellt.

Wie bestimmt man nun Merkmale für die Konstruktion von Betrachtungscharakteren? „Wichtige Hinweise für die empirische Arbeit fanden wir in Bourdieus Ausführungen zum Zusammenhang von Klassen und Klassifizieren. Danach manifestieren sich die Habitus schemata z.B. in der Verwendung von klassifizierenden Adjektiven, mit denen sich soziale Gruppen voneinander abgrenzen und zugleich ihre soziale Zugehörigkeit ausdrücken (etwa in Gegensatzpaaren wie: ideell – materiell, fein – grob, exklusiv – vulgär, oberflächlich – tief, leicht – schwer usw.).“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2010, S. 258) Auf die vorliegende Untersuchung bezogen heißt das: In den untersuchten Interviews zeigt sich, dass die Schüler oft feste Vorstellungen haben, welche Mitschüler typischerweise was im Unterricht sagen könnten und welche Rollen in der Gruppe vergeben sind (vgl. etwa IS2/29.9. oder IF20.6.). Im Datenmaterial bringen die Schüler das mal beiläufig, mal deutlich zum Ausdruck; Lea etwa polarisiert bei ihrer Fotostrecke (vom 20.6.) nachdrücklich zwischen fleißigen Schülern und solchen Mitschülern, die eher an Peergroup- oder Freizeitverhalten orientiert sind.

Verschiedene kommunikative Verhaltensweisen und Aufmerksamkeitsausrichtungen (der Schüler) sind symbolisch verschlüsselte Formen des Ausdrucks sozialer Unterschiede; unterschiedliche Verhaltensmuster der Schüler (im Umgang mit Bildern und Kunstwerken, in der vorliegenden Untersuchung häufig Aneignungsmodi genannt) sind Ausdruck bestimmter typischer Haltungen zu Schule und (Kunst-)Unterricht („Habitus“). Durch Vergleiche und Kontrastierungen der impliziten oder expliziten Thematisierungen der Unterschiede im kommunikativen Unterrichts- und Rezeptionsverhalten der Schüler (im Datenmaterial dieser Untersuchung) werden einzelne Merkmale benennbar; diese einzelnen Merkmale lassen sich anschließend etwa in Form einer heuristischen Liste mit elementaren Gegensatz-Kategorien synthetisieren. Im nächsten Schritt lassen sich bestimmte charakteristische Betrachtungshaltungen zusammenfassen: Exemplarische Schüler- bzw. Rezeptionscharaktere mit jeweils kennzeichnenden Aneignungsmodi und Aufmerksamkeitsprofilen im Umgang mit Bildern und Kunst kann man anhand der jeweiligen Ausprägung der unterschiedlichen Elementarkategorien für Verhaltensorientierungen bei der Kunstrezeption skizzieren.

Das Nachdenken über unterschiedliche Betrachtertemperaturen, Aufmerksamkeits- und Aneignungsmodi, wie es hier vorgeschlagen wird, kann Vermittler und Lehrkräfte dafür sensibilisieren, spezifischer zu erklären, warum sich bei der Bild- bzw. Kunstbetrachtung in der Gruppe trotz strukturell ähnlicher Rezeptionsbedingungen oft die konkreten Gesprächsverläufe so unterschiedlich in der jeweiligen Gruppe ausprägen: Es kommt natürlich, wie jeder Lehrer weiß, auf die Zusammensetzung der Gruppe an. Relevante Strukturmerkmale von Rezeptionsverläufen sind in dieser Studie im „heuristischen Ablaufmodell der Kunstrezeption in der Gruppe“ (Kapitel 6.1) skizziert. Eine Sensibilität für unterschiedliche, typische Aneignungsmodi und Aufmerksamkeitsprägungen der Schüler könnte helfen, differenzierter mit dem kunstpädagogischen Alltagsproblem heterogener kommunikativer Umgangsweisen mit Bildern und Kunstwerken umzugehen.

Elementarkategorien im kommunikativen Umgang mit Kunstwerken	Pole (Extrempositionen)	
	1. fachliche Kompetenz (vgl. Kap. 6.3.1):	Leistungsträger, die den fachlichen Diskurs vorantreiben
	2. sprachliche Kompetenz (vgl. Kap. 6.3.2):	(bloße) Beschreiber
	3. Fakten- oder Prozessorientierung (vgl. Kap. 6.3.3):	sprachliche Souveränität
	4. Gruppen- oder Subjektorientierung (vgl. Kap. 6.3.4):	Interesse an (inhaltlichen) Fakten
	5. Autoritäts- oder Subversionsorientierung (vgl. Kap. 6.3.5):	Interesse an (Gruppen-) Aktivitäten
	6. Orientierung an	gemeinschaftliche, uneigennützig selbstlose Teilnahme am Unterricht
		individuell hedonistische Grundhaltung im Unterricht
		(offene oder verdeckte) Kritik an schulischer Autorität
		ästhetische

Funktionalität oder an Ästhetik (vgl. Kap. 6.3.6):	Interesse an Bildern	Aufmerksamkeit gegenüber Kunst
--	----------------------	--------------------------------

Schema: Heuristisches Modell unterschiedlicher kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in einer Unterrichtsgruppe

Anhand der Fotoaufnahmen der Schüler und der Transkriptionen der erhobenen Audioaufnahmen der Unterrichtsgespräche und der Schülerinterviews konnten sechs Elementarkategorien für Verhaltensorientierungen bei der Kunstrezeption gebildet werden (siehe Schema; vgl. Kapitel 6.3.1 bis 6.3.6); die Elementarkategorien skizzieren jeweils entgegengesetzte Prägungen im kommunikativen Verhalten und in der Aufmerksamkeit von Schülern im Umgang mit Bildern und Kunstwerken in der Gruppe. Jede der sechs Elementarkategorien wurde aus drei (vgl. Kapitel 6.3.3) bis zehn (vgl. Kapitel 6.3.6) Unterkategorien bzw. Merkmalsoppositionen gebündelt. Die sechs Elementarkategorien strukturieren zusammenfassend insgesamt 38 Unterkategorien. Die Reihenfolge der Nennung der Elementarkategorien (siehe Schema bzw. Kapitel 6.3.1 bis 6.3.6) folgt weder einer Chronologie des Rezeptionsablaufs in der Gruppe noch ist sie wertend gemeint. Die sechs Elementarkategorien für Verhaltensorientierungen bei der Kunstrezeption werden im Folgenden überblickshaft kurz skizziert. In den Kapiteln 6.3.1 bis 6.3.6 werden die Elementarkategorien mit ihren jeweiligen Unterkategorien intensiver anhand des Datenmaterials, meistens anhand von Schüleräußerungen, erläutert.

1. Die erste Elementarkategorie für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsorientierungen bei der Kunstrezeption unterscheidet Betrachtungsprägungen der Schüler hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenz. Die Gegenüberstellung geht auf eine Interview-Äußerung von Ken zurück (vgl. IS2/29.9); er unterscheidet zwei Schülergruppen: Die Leistungsträger innerhalb der Unterrichtsgruppe treiben den fachlichen Diskurs im kommunikativen Prozess der Rezeption voran. Die „Beschreiber“ dagegen schildern bloß aufzählend das Betrachtete, sei es ein Bild oder ein Kunstwerk.
2. Eine zweite Elementarkategorie nimmt die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Schüler in der Betrachtung von Bildern und Kunstwerken in den Blick. Einige Schüler besitzen die Fähigkeit, sich sprachlich sehr sicher und souverän in Betrachtungssituationen zu äußern. Das kommunikative Verhalten anderer Schüler dagegen ist im Umgang mit Bildern bzw. Kunstwerken primär durch sprachliche Unsicherheit gekennzeichnet.
3. Die dritte Elementarkategorie macht einen Unterschied zwischen Fakten- oder Prozessorientierung in der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsausrichtung der Schüler im Umgang mit Bildern und Kunstwerken: Sind die Schüler eher primär an inhaltlich statischen Fakten interessiert oder sind ihr Verhalten und ihre Aufmerksamkeit durch ein Interesse an sozialen Prozessen in der Gruppe geprägt?
4. Eine vierte Elementarkategorie für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsorientierungen bei der Kunstrezeption thematisiert, wie die Schüler sich bei der Kommunikation über Bilder und Kunstwerke in der Gruppe selbst positionieren: Geht es ihnen in ihrer Verhaltensorientierung primär um eine persönliche Selbstdarstellung? Oder verhalten sie sich eher sozial integrativ? Diese Elementarkategorie, Gruppen- oder Individualorientierung, lässt sich am einfachsten am Maß der Teilnahme an der gemeinsamen Unterrichtskommunikation der Schüler festmachen: Fleißig mitarbeitende Schüler sind eher durch eine gemeinschaftliche, selbstlose Grundhaltung geprägt. Dem

lässt sich eine individuell hedonistische Grundhaltung von Schülern gegenüberstellen; zu denen können auch (salopp formuliert) die „Schläfer“ gerechnet werden, wie Lea diese Schüler im Interview charakterisiert (vgl. IF20.6.); „Schläfer“ entziehen sich weitgehend dem Unterrichtsgespräch.

5. Die fünfte Elementarkategorie, Autoritäts- oder Subversionsorientierung, fokussiert auf die vorrangige Verhaltens- und Aufmerksamkeitsausrichtung der Schüler hinsichtlich schulischer Autorität bei der Betrachtung von Bildern und Kunstwerken. Schüler werden in ihrem Verhalten manchmal durch offene oder verdeckte Kritik an schulischer Autorität geleitet: Dabei kann, zugespitzt formuliert, ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber Herrschaft ihr Verhalten prägen; andere Schüler dagegen akzeptieren aufgrund ihrer persönlichen Werte- und Verhaltensausrichtung tendenziell eher empfundene oder bestehende Dominanz- und Machtverhältnisse.

6. Eine sechste Elementarkategorie für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsorientierungen bei der Kunstrezeption stellt die Frage, ob Schüler bei Betrachtungssituationen eher von Bildern oder von Kunst sprechen; hier ist von Interesse, ob die Schüler im kommunikativen Verhalten von einem vorrangig funktionalen Interesse an Bildern geleitet sind oder ob sie ästhetisch aufmerksam eher von Kunst bzw. dem Künstlerischen gefesselt sind.

6.3.1 Erste Elementarkategorie: fachliche Kompetenz

Im Kapitel 6.3 sind sechs Elementarkategorien für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsausrichtungen bei der Kunstrezeption benannt worden; diese Grundorientierungen ergeben sich aus der Zusammenschau der untersuchten Einzelfälle. Die Kategorien sind in Gegensatzbeziehungen strukturiert worden: Das soll u.a. vermitteln, dass Wahrnehmungsorientierungen im Umgang mit Bildern und Kunstwerken mal mehr extrem, mal weniger ausgeprägt sein können.

Fachliche Kompetenz als erste Elementarkategorie für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsausrichtungen bei der Kunstrezeption lässt sich in acht Unterkategorien aufgliedern; weitgehend leitend ist dabei die Unterscheidung zwischen fachlichen Leistungsträgern und bloßen „Beschreibern“ im Umgang mit Bildern und Kunst in der Gruppe:

	Leistungsträger, die den Diskurs vorantreiben	(bloße) Beschreiber	vgl. Kap.
1)	- fachliche Sicherheit im Umgang mit Bildern und Kunstwerken: Fähigkeit zu Deutungen und Erläuterungen	- fachliche Unsicherheit im Umgang mit Bildern und Kunstwerken: Beschreibungen primär (als Risikovermeidungsstrategie)	6.3.1.1
2)	- hoher Geltungsanspruch von Aussagen (starker eigener Leistungsanspruch)	- geringer Selbstanspruch („unterer Durchschnitt“)	6.3.1.2
3)	- mehrere Aneignungs- und Umgangsweisen hinsichtlich Bildern und Kunst vollziehen können	- nur primär eine oder wenige Umgangsweisen hinsichtlich Bildern und Kunst vollziehen können	6.3.1.3
4)	- konzeptualisierend, das Ganze	- selektiv, dem situativ	6.3.1.4

	im Blick habend und abstrahierend (von Einzelercheinungen abstrahieren können, das Typische erkennen, etwa ein Kunstwerk primär als Beispiel für das Gesamtwerk eines Künstlers oder für eine Epoche verstehen)	Konkreten verhaftet und das Spezifische, Besondere im Erleben des Einzelwerks suchend (fokussierendes Herausgreifen eines Details oder eines Aspektes aus der visuellen Fülle der Eindrücke)	
5)	- verbal orientiert (begrifflich deutend, erläuternd, beschreibend)	- visuell orientiert (anschaulich zeigend)	6.3.1.5
6)	- ein Bild bzw. Kunstwerk formal betrachtend (als rhetorisch ikonische Struktur)	- ein Bild bzw. Kunstwerk inhaltlich referentiell begreifend (als „Fenster zur Welt“)	6.3.1.6
7)	- selbstbeherrscht (methodisch, planend, stringent)	- impulsiv (assoziativ planlos, oft in sich widersprüchlich verhaltend)	6.3.1.7
8)	- Ambiguitätstoleranz (Vermögen zum Aushalten von Ambivalenz)	- polarisierend (vorrangige Erwartung, dass eindeutige Unterscheidungen zwischen „richtig“ und „falsch“ gemacht werden)	6.3.1.8

Schema: Erste Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Kunst - fachliche Kompetenz

In den folgenden Unterkapiteln (6.3.1.1 bis 6.3.1.8) wird die erste Elementarkategorie „fachliche Kompetenz“ anhand der acht Unterkategorien erläutert (siehe Übersichtsschema); dementsprechend werden auch die weiteren fünf Elementarkategorien für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsausrichtung jeweils in Unterkapiteln skizziert.

6.3.1.1 Fähigkeit zu Deutungen und Erläuterungen oder primär Beschreibungen

Nicht alle Schüler sind gleichermaßen fähig zu eigenen Deutungen und Erläuterungen des Betrachteten bei Rezeptionssituationen in der Gruppe; für Deutungen und Erläuterungen braucht man fachliche Sicherheit im Umgang mit Bildern und Kunstwerken. Fachliche Unsicherheit dagegen führt zu Risikovermeidungsstrategien; deshalb sind für das Verhalten von fachlich unsicheren Schülern eher Beschreibungen von Bildern und Kunstwerken kennzeichnend.

Im Interview gruppiert Ken beispielsweise seine Mitschüler hinsichtlich der fachlichen Kompetenz in der Kunstrezeption; er unterscheidet dazu Schüler, die das Betrachtete nur aufzählend benennen, und im Gegenzug dazu Leistungsträger, also Schüler, die den Diskurs im Unterricht inhaltlich vorantreiben können. Durch eine gezielte Namensnennung adelt er solche letztgenannten Schüler als einzelne Individuen. Der Gymnasiast meint: „Es gibt Leute, die beschreiben das Bild einfach nur [...] und es gibt wirklich einzelne Leute, Cosima, die ist eigentlich fast immer am Drücken.“ (IS2/29.9., Zeilen 333-336)

Der Leistungsträger Lutz formuliert seine Erläuterungen oder Deutungen im Unterrichtsgespräch wiederholt recht selbstbewusst:

„Weil da, auf jeden Fall eine Bewegung deutlich wird.“

(UG29.9., Zeile 74)

„Und, ähm, na dann kann man auch sagen, dass es sich halt auf jeden Fall auch um etwas Organisches handelt [...]“

(UG29.9., Zeilen 76-77)

Die „Beschreiberin“ Nina verhält sich dagegen im Vergleich in ihren Aussagen wesentlich vorsichtiger und herantastender; im Unterrichtsgespräch artikuliert sie zu Beginn den inhaltlich zentralen Teil ihrer Äußerung so vernuschelt, leise und unverständlich, dass man geradezu von einer Strategie der Vermeidung jeglicher Festlegung sprechen kann. Für ihre nächste Äußerung dann ist eher eine Risikovermeidungsstrategie charakteristisch; denn die äußerst knappe Formbeschreibung „konvex“ scheint im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs recht unstrittig zu sein.

„Nina: Also auf den ersten Blick würde ich sagen, es handelt sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?“

Frau Paulidem: Ähm. Was würdest du da sagen?

Nina: Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeilen 47-50)

6.3.1.2 Der persönliche Leistungsanspruch

Schülern verleiht ein großes fachliches Leistungsvermögen bei der Betrachtung von Bildern und Kunstwerken in einer Gruppe Selbstsicherheit; mangelnde fachliche Kompetenzen führen dagegen zu Unsicherheit. Fachlich souveräne Schüler können es sich deshalb im kommunikativen Verhalten erlauben, bei der Formulierung von Aussagen selbstbewusst aufzutreten und deutlich einen hohen Geltungsanspruch zu signalisieren. Das kann ihr Verhalten und ihre Aufmerksamkeit in der Betrachtung von Kunst in der Gruppe prägen.

Ein in der Kunstrezeption souveräner Schüler wie Lutz beispielsweise gebraucht im Unterrichtsgespräch wiederholt Wendungen mit generalisierendem Anspruch wie folgende: „Es handelt sich auf jeden Fall um [...]“ (UG29.9., Zeile 71) Manche Schüler wollen dagegen als Vertreter der „Beschreiber“ während der Rezeption von Bildern bzw. von Kunst in der Gruppe kommunikativ bloß

„durchkommen“, ohne groß Fehler zu riskieren (vgl. Nina am Anfang von UG20.6.); sie vermitteln mit ihren Äußerungen fachlich eher nur einen geringen Selbstanspruch.

Gerade in den Interviews mit den Schülern fällt auf, wie sehr manche im Gegensatz zu anderen implizit oder explizit einen hohen Anspruch an sich selbst formulieren. Lutz betont etwa die kommunikative Effizienz einer Fachsprache der Bild- bzw.

Kunstrezeption; so signalisiert er im Sinne einer kommunikativen Selbstdarstellung, wie wichtig ihm fachliche (Sprach-)Kompetenz ist: „Wie soll man zum Beispiel eine Konvexfigur mit anderen Wörtern beschreiben? [...] Also so Sachen zu beschreiben ohne dieses Fachvokabular ist halt auch total schwer.“ (IS1/29.9., Zeilen 210-215)

Andere Schüler dagegen drücken in vergleichbaren Interviewsituationen eher Bescheidenheit hinsichtlich des eigenen Leistungsanspruchs aus. Cosima etwa spielt meistens die Bedeutung ihrer Fotos vom Unterricht vorsichtig herunter (vgl. IF29.9.). Und Ansgar meint über sich selbst: „Schulische Leistungen, würde ich sagen, unterer Durchschnitt.“ (IS2/20.6., Zeilen 194-195)

6.3.1.3 Weites oder begrenztes Spektrum an Aneignungsmodi

Kompetente Leistungsträger, die die Bild- und Kunstrezeption in der Gruppe vorantreiben können, sind offensichtlich in der Lage, auf ein eher breites Spektrum an Aufmerksamkeitsrichtungen bzw. an Aneignungs- und Umgangsweisen mit Kunstwerken zurückgreifen zu können. „Beschreiber“ dagegen können tendenziell kommunikativ nur auf eine oder eher nur wenige Arten mit Bildern und Kunst umgehen.

In den ersten Äußerungsversuchen Ninas in der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ (vgl. UG29.9.) wird zum Beispiel deutlich, dass sie als Schülerin eines Kunst-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 13 mehrere, unterschiedliche Aneignungs- und Umgangsweisen mit Kunst kennt und im Ansatz ausprobiert; zu nennen wären bei Nina in dieser Situation u.a. etwa ein primär visueller Aneignungsmodus (das „Es-sieht-aus-wie“-Spiel) und ein (fach-)wissenschaftlicher Aneignungsmodus (etwa auf das Werk angemessene Fachbegriffe zu beziehen). Leistungsfähige Schüler wie etwa Lutz sind dagegen in der Lage, die Betrachtung eines Kunstwerks im Unterricht zusätzlich durch besondere, zum Teil eigenwillige Akzentuierungen anzureichern; so fallen seine existenziell wirkenden Formulierungen auf („Fall“ (UG29.9., Zeile 71), „Aufstützen“ (UG29.9., Zeile 81), „Negativraum eingeschlossen“ (UG29.9., Zeile 82)). Die Schüler im Grundkurs der Jahrgangsstufe 12 dagegen benennen gerade in ihren ersten Äußerungen im Unterrichtsgespräch vorrangig nur subjektive Assoziationen; sie greifen gerade in der Anfangsphase der Rezeption also auf ein im Vergleich eher begrenztes Spektrum an Aneignungsmodi und Aufmerksamkeitsrichtungen zurück (vgl. UG20.6.).

6.3.1.4 Abstrahierendes Wahrnehmen oder Detailblicke

Kompetente Leistungsträger sind bei der Bild- oder Kunstrezeption in der Lage, von bildnerischen Einzelercheinungen abstrahieren zu können. Sie sind beispielsweise fähig, etwas Typisches zu erkennen und in Worte zu fassen; sie können ein Kunstwerk etwa primär als Beispiel für das Gesamtwerk eines bestimmten Künstlers oder als musterhaft für eine Epoche begreifen. Da kompetente Bild- bzw. Kunstbetrachter also abstrahieren können, könnte man solch ein Betrachtungsverhalten als konzeptualisierend bezeichnen; denn die Schüler versuchen, in ihrer Aufmerksamkeit die Ganzheit des Betrachteten im Blick zu behalten.

„Beschreiber“ dagegen verhalten sich stärker konkretisierend: Ihre Äußerungen sind eher dem Situativen verhaftet. Ihr Betrachtungsverhalten ist tendenziell davon geprägt, nur das jeweils Spezifische und Besondere (im Erleben) des Einzelwerks zu suchen oder zu bemerken. Diese Betrachtungsorientierung könnte man als fokussierend bezeichnen: Für dieses Wahrnehmungsverhalten ist kennzeichnend, Details oder einzelne Aspekte aus der visuellen Fülle der Eindrücke herauszugreifen. Dabei kann die Konzentration der Aufmerksamkeit auf Einzelheiten im besten Fall beispielhaft exemplarischen Charakter besitzen oder aber auch nur beliebig wirken.

Beispielsweise greifen viele Schüler in der Rezeption aus der visuellen Fülle der Eindrücke einzelne Details oder einen Aspekt des Betrachteten heraus. Gerade zu Beginn der Rezeption ist dieses Verhalten charakteristisch für den Umgang mit Bildern und Kunstwerken; Sandra meint etwa: „Ja, da ist der Schnabel. Und so Spitzen und so Federn, die so abstehen.“ (UG20.6., Zeilen 65-66) Die Schülerin Vera dagegen, die sich am 20.6. durch die längsten und differenziertesten Äußerungen auszeichnet, meint (in einer eher fortgeschrittenen Phase der Rezeption):

„Von allen Ansichten sieht das ganz anders aus. (.) Man kann das nicht so als Gesamtfigur sehen.“ (UG20.6., Zeilen 143-144) Vera hat das Ganze des betrachteten Kunstwerks „Bronzefrau Nr. 6“ im Blick, nicht nur Details oder einen einzigen Aspekt, wie etwa Sandra.

Im Unterrichtsgespräch vom 29.9. stehen die Äußerungen von Nina und Lutz hinsichtlich ihrer Art der Äußerungen in einem vergleichbaren Verhältnis wie die von Sandra und Vera: „Dass es konvex ist“ (UG29.9., Zeile 50), meint Nina; Lutz dagegen sagt: „Es handelt sich auf jeden Fall um einen fruchtbaren Augenblick.“ (UG29.9., Zeilen 71-72) Der sogenannte fruchtbare Moment ist ein kunstwissenschaftlicher Fachbegriff für die Darstellung von Bewegung und fasst somit die gesamte Körperhaltung der „Bronzefrau Nr. 6“ pointiert mit einem Begriff zusammen. Lutz kann also fachlich kompetent von Einzelercheinungen absehen und die visuelle Ganzheit eines komplexen Kunstwerks begrifflich bilanzierend erfassen. Nina dagegen beschreibt nur ein einzelnes Formdetail: Der Rücken der „Bronzefrau Nr. 6“ sei nach außen gewölbt („konvex“).

Etwas Allgemeines im Besonderen zu erkennen könnte man als Hang zur Generalisierung im Umgang mit dem Betrachteten bezeichnen; das Typische eines Kunstwerks primär als Beispiel für das Gesamtwerk eines Künstlers, für eine Epoche oder für einen Fachbegriff zu verstehen ist charakteristisch für den Kunst-Leistungskurs bei Frau Paulidem (am 29.9.).

Im Leistungskurs Kunst (vom 29.9.) ist der Abstraktionsgrad der Schüleräußerungen hinsichtlich fachlicher Aspekte im Vergleich zum Grundkurs (vom 20.6.) tendenziell höher; das zeigt sich nicht nur im Unterrichtsgespräch, sondern auch in den Interviews. Die Schüler des Leistungskurses können sich auch oft differenzierter über die fachliche Kommunikation im Umgang mit Kunstwerken äußern. Es geht im Unterricht des Leistungskurses, so wie die Schülerin Cosima diesen erlebt, bei den besprochenen Kunstwerken offensichtlich primär darum, von deren konkreten Spezifika abzusehen; die Schüler sollen Fachbegriffe extrahieren, welche von den Werken repräsentiert bzw. veranschaulicht werden: „Ja also, normalerweise machen wir uns auch oft Notizen, wenn wir irgendwelche Fachbegriffe noch lernen. Aber bei der Skulptur war das jetzt nicht so wichtig, weil wir ja schon Skulpturen auch besprochen haben und ja, ein paar Ausdrücke wiederholen sich dann, die wir dann anwenden können.“ (IS2/29.9., Zeilen 26-31)

Eine Äußerung von Lutz skizziert beiläufig typische Abstrahierungsstufen, die für einen vielleicht als fortgeschritten zu nennenden Rezeptionsverlauf kennzeichnend sind: „So Sachen beschreiben“ steht am Anfang, dann kommt „drüber reden“, man „bespricht“ etwas „Schritt für Schritt“ und am Schluss wird die „Aussage“ des Kunstwerks formuliert (IS1/29.9., Zeilen 31-40). Die Interview-Schilderungen der Schüler des Grundkurses über Rezeptionsprozesse wirken dagegen häufig viel stärker assoziativ, anschaulich, konkret; dem situativ Konkreten verhaftet, werden oft subjektive Anmutungen benannt. Diese erinnerten Assoziationen stehen für die Schüler weniger für einen fachlichen Inhalt, sondern eher stellvertretend für das Erleben einer Rezeptionssituation: „Also jemand hat nen Hasen gesehen, ich hab ne Ente gesehen.“ (IS1/20.6., Zeilen 337-338)

6.3.1.5 Verbale oder visuelle Grundorientierung

Es signalisiert sich, dass manche Schüler im Betrachtungsverhalten und in ihrer Aufmerksamkeit eher verbal orientiert sind; für andere dagegen ist eine tendenziell visuelle Orientierung bei der Rezeption kennzeichnend. Während die Einen eher in der Kommunikation das Betrachtete verbal deuten, erläutern oder beschreiben, zeigen die Anderen häufiger auf die Bilder oder Kunstwerke, geben also eher visuell orientierende Hinweise.

Tina erinnert sich im Interview, um ein Beispiel zu nennen, an die Situation des Kunstunterrichts primär in visuell orientierten Begriffen (etwa „zu sehen“ (IS1/29.9, Zeile 27), „Ansichten“ (IS1/29.9, Zeile 28)). Auch bei Lea dominieren in ihren Äußerungen die Thematisierungen visueller Eindrücke (vgl. IF29.9.). Oder Cosima schildert im Verlauf ihres Interviews kaum auditiv Wahrgenommenes, also etwa Gesagtes (vgl. IF20.6.). Die Wahrnehmung der beiden Schülerinnen Cosima und Lea war augenscheinlich neben persönlicher Veranlagung zusätzlich durch den Auftrag zu fotografieren primär auf das Visuelle kanalisiert; die Aufmerksamkeit ihrer Wahrnehmung war primär auf den Gesichtssinn fokussiert.

Es ist natürlich im Kunstunterricht kaum verwunderlich, dass die Wahrnehmungen der Schüler wesentlich visuell geprägt sind; so leitet etwa häufig das „Es-sieht-aus-wie“-Spiel die Rezeption: „Ich finde, das sieht aus wie ein Drachen.“ (UG20.6., Zeile 44)

Aber anstatt im Unterricht zu Beginn der Rezeption visuelle Anmutungen zu artikulieren, kategorisiert ein Schüler wie Lutz das Betrachtete sofort begrifflich ein: „Und, ähm, na dann kann man auch sagen, dass es sich halt auf jeden Fall auch um etwas Organisches handelt [...]“ (UG29.9., Zeilen 76-77) Lutz ist in seiner Aufmerksamkeit auffallend verbal orientiert; auch betont er durch seine Wortwahl bei seinen Erinnerungen an den Unterricht primär den sprachlich kommunikativen Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“ („So Sachen beschreiben“, „drüber reden“, „bespricht“, „Aussage“, „so Punkt für Punkt“, „verstanden“ (IS1/29.9. Zeilen 31-42)).

Während Lea und Cosima als Vertreterinnen eines visuell dominierten Rezeptionsverhaltens gelten können, ist Lutz Vertreter einer verbal orientierten Aufmerksamkeitsprägung. In einem ähnlich gegensätzlichen Verhältnis ihrer vorrangigen Aufmerksamkeitsrichtungen stehen auch Ansgar und Tom (vgl. IS2/20.6.). Ansgar nennt im Interview primär visuelle, formalästhetische Aspekte der „Bronzefrau Nr. 6“. Für Tom dagegen ist nicht allein die visuelle Anmutung der Plastik von Thomas Schütte relevant. Tom abstrahiert viel stärker als Ansgar und stützt seine Aussagen argumentativ; das Kognitive und Konzeptuelle ist bei ihm wichtiger, er findet die Plastik „interessant“ (IS2/20.6., Zeile 37) und redet von „Theorie“ (IS2/20.6., Zeile 205), als er die Situation einer Bild- bzw. Kunstbetrachtung im Unterricht meint.

6.3.1.6 Bilder bzw. Kunst formal oder inhaltlich referentiell begreifen

Es lassen sich Betrachterorientierungen beschreiben, bei denen die Schüler ein Bild oder Kunstwerk vorrangig als Formensystem begreifen; kennzeichnend für solch eine Aufmerksamkeitsorientierung im Rezeptionsverhalten ist, vorrangig auf die formale, rhetorisch ikonische Struktur des Betrachteten einzugehen (etwa auf Komposition,

Darstellungsstil, Farbkontraste usw.). Dem lässt sich ein anderes, wahrscheinlich häufiger auftretendes Betrachterverhalten gegenüberstellen; für dieses Rezeptionsverhalten ist charakteristisch, ein Bild oder Kunstwerk vorrangig referentiell und inhaltlich zu begreifen, als Fenster zur konkreten gegenständlichen Welt: Das Betrachtete wird primär hinsichtlich der Wirklichkeitsnähe darauf untersucht, was es abbildhaft darstellt. Folgende Beispiele verdeutlichen diese beiden Betrachtungshaltungen in der Gegenüberstellung; der Blick der Schüler von Frau Paulidem (am 29.9.) ist etwa darauf geschult, schnell Form- und Stilmerkmale der Darstellung bzw. des Kunstwerks begrifflich zu kategorisieren, schon bei den allerersten Wahrnehmungen: „Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeile 50) Die Schüler von Herrn Weber (vom 20.6.) dagegen interessieren sich im ersten Zugriff viel stärker für das inhaltlich Dargestellte: „Sieht aus wie ein Nilpferd.“ (UG20.6., Zeile 29)

6.3.1.7 Planendes oder assoziatives Betrachterverhalten

Es gibt Betrachtungs- und Aufmerksamkeitsstrategien von Schülern, die durch selbstbeherrschtes, methodisch-sukzessives, planendes und stringentes Verhalten im Umgang mit Bildern oder Kunstwerken gekennzeichnet sind. Andere Rezeptionstemperamente verhalten sich dagegen im Umgang mit dem Betrachteten impulsiv-planlos, assoziativ und stellenweise in sich widersprüchlich.

In Äußerungen von Lutz signalisiert sich etwa, dass Schülercharaktere wie er als Leistungsträger sich planvoll in sukzessiver Abfolge mit Bildern bzw. Kunstwerken auseinandersetzen; er meint, es sei „interessant, wenn man das [...] bespricht immer so Punkt für Punkt oder Schritt für Schritt, dann immer näher dran kommt [...]“. (IS1/29.9., Zeilen 33-35)

Wesentlich weniger stringent, eher in sich widersprüchlich verhält sich dagegen eine Schülerin wie Carin; sie betont: „Auch wenn ich dann vielleicht ne eigne Meinung hab, aber ist meistens so, dass wir stundenlang diskutieren, jeder eine andere Meinung hat und wir hinterher doch immer noch nicht wissen, was es denn eigentlich darstellen soll.“ (IS1/20.6., Zeilen 75-79)

6.3.1.8 Ambiguitätstoleranz

Viele Schülercharaktere erwarten (nicht nur) in Betrachtungssituationen, dass in der Kommunikation eindeutige Unterscheidungen zwischen „richtig“ und „falsch“ gemacht werden. Kennzeichnend für diese Erwartungshaltung und Aufmerksamkeitsausrichtung ist ein linear polarisierendes Denken; Vieldeutigkeit und Nuancenreichtum dagegen verärgert diese Schüler. Anders orientierte Schüler- bzw. Betrachtermentalitäten besitzen dagegen ein stärker ausgeprägtes Vermögen zum Aushalten von Ambivalenzen (Ambiguitätstoleranz).

Die Unterscheidung von richtig oder falsch ist im schulischen Alltag eine zentrale Kategorie. Die Schülerin Carin etwa unterbricht mit folgenden Worten sich selbst (und stellt damit ihren Äußerungswunsch im Unterrichtsgespräch zurück): „Ach falsch.“ (UG20.6., Zeile 79) Auch Cosima definiert in ihrer Schilderung des Unterrichtsverlaufs beiläufig eine „Richtig oder falsch“-Opposition: „Wir werden dann von der

Frau Paulidem sozusagen in die richtige Richtung gelenkt teilweise.“ (IS2/29.9., Zeilen 23-24) Markant ist hier formuliert, dass Cosima aus ihrer Schülerperspektive hinsichtlich schulischen Lernens, der Bild- bzw. Kunstrezeption und der Rolle der Lehrer eindeutige Unterscheidungen zwischen richtig und falsch erwartet.

Unklarheit und Widersprüchlichkeit führen bei vielen Schülern zu einem Gefühl von Ärger und Enttäuschung; Sandra erwartet zum Beispiel in ihren Augen vergebens, dass eine eindeutige Aussageabsicht zu der „Bronzefrau Nr. 6“ formuliert wird, und drückt deshalb ihre Enttäuschung aus: „Irgendwie sehr doof.“ (IS1/20.6., Zeile 58) Vera dagegen reflektiert, dass nicht jeder Sachverhalt bzw. nicht jedes Kunstwerk eindeutig ist; deshalb gelingt es ihr im Rezeptionsprozess, Ambivalenz und diskursive Unsicherheit auszuhalten. Sie erkennt hinsichtlich der „Bronzefrau Nr. 6“, dass die Erwartung, dass eindeutige Unterscheidungen zwischen richtig und falsch gemacht werden können, nicht immer zu erfüllen sind: „Von allen Ansichten sieht das ganz anders aus. (.) Man kann das nicht so als Gesamtfigur sehen.“ (UG20.6., Zeilen 143-144)

6.3.2 Zweite Elementarkategorie: sprachliche Kompetenz

Sprachliche Kompetenz als die zweite Elementarkategorie für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsorientierungen bei der Kunstrezeption lässt sich in vier weitere Teilkategorien untergliedern; vorrangig leitend ist dabei die Unterscheidung zwischen sprachlicher Souveränität bzw. Selbstsicherheit und sprachlicher Unsicherheit der Schüler im Umgang mit Bildern und Kunst in der Gruppe:

	sprachliche Souveränität	sprachliche Unsicherheit	vgl. Kap.
1)	- Semantik: Bemühen um Fachsprache (fachwissenschaftlich orientierte, methodisch geprägte Begriffswahl oder pädagogischer Jargon)	- Semantik: Alltagssprache (persönlich geprägte Wortwahl und Vergleiche, bei denen Lebenserfahrungen als Ressource für die Aneignung des Betrachteten dienen)	6.3.2.1
2)	- Syntax: expliziter, argumentierender, abstrahierender Satzbau (Sprache der Distanz: ausführlich lange Äußerungen in Hypotaxe in Ablösung von der unmittelbaren Betrachtungssituation, aus sich selbst verständlich, mit ausdrücklich hinweisenden Bezugnahmen auf Äußerungen der Mitschüler)	- Syntax: impliziter, vager, narrativer, konkretisierender Satzbau (Sprache der zeigenden Annäherung und Emotionalität: kurze Äußerungen in Parataxe und syntaktischer Vereinzelung, unmittelbar an situativen Kontext gebunden, also vorrangig nur im Kontext der Situation verständlich)	6.3.2.2
3)	- Selbstaussdruck des Sprechers: Sprache der souverän sicheren	- Selbstaussdruck des Sprechers: Sprache der Verwirrung (etwa	6.3.2.3

	Aneignung (etwa Sinnverdichtung, Abstraktion, Metakommunikation, sprachliche Komplexität)	emotionale Unsicherheit, Ausdruck von Sprachnot, sprachlich disparat oder unvollständig)	
4)	- Beurteilungsprozess: zu Beginn des Rezeptionsverlaufs eher feststellende, erst in fortgeschrittenen Phasen beurteilende Äußerungen (Bemühen um reflektiert argumentative Absicherung im Kunsturteil: abwägender Umgang mit dem Betrachteten dominant, etwa „interessant“ als Wertmaßstab)	- statische Meinung: sowohl zu Beginn als auch in fortgeschrittenen Phasen des Rezeptionsverlaufs primär meinende, nicht argumentativ untermauerte Äußerungen (subjektiv impulsive Wertungen: etwa Unterscheidung in cool oder uncool im Erstzugriff auf das Betrachtete dominant)	6.3.2.4

Schema: Zweite Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Kunst - sprachliche Kompetenz

6.3.2.1 Semantik: Alltagsworte oder das Bemühen um Fachbegriffe

Es lassen sich im kommunikativen Verhalten beim Umgang mit Bildern und Kunstwerken Schülercharaktere beobachten, die sich hinsichtlich ihrer Wortwahl außerordentlich um den Gebrauch einer Fachsprache bemühen; ihre Wahl der Begriffe ist tendenziell fachwissenschaftlich orientiert und offensichtlich durch den Fachunterricht systematisch geprägt. Begriffe können auch aus dem pädagogischen Jargon der Lehrerschaft entlehnt sein. Fachbegriffe können für die Aufmerksamkeit eines Betrachters eines Kunstwerks leitend sein.

Bei anderen Betrachtermentalitäten dominiert dagegen eher eine Sprache des Alltags. In der Semantik ist diese Alltagssprache durch persönlich geprägte Wortwahl und Vergleiche geleitet; die Schüler greifen in der Wortwahl auf ihre jeweiligen Lebenserfahrungen zurück, die als Ressource für die persönliche Aneignung des Betrachteten und der Aufmerksamkeit dienen.

Lutz deutet beispielsweise den Unterschied zwischen einem Fachdiskurs und einem gewöhnlichen Alltagsgespräch an: „[...] wenn dann alle nur noch so Fachbegriffe reden, kommt man sich irgendwie vor, gar nicht mehr normal [...].“ (IS1/29.9., Zeilen 116-118)

Sowohl im Unterrichtsgespräch (am 29.9.) als auch im Interview fällt bei Lutz das Bemühen um den Gebrauch einer Fachsprache auf; es fallen Worte wie „Fachkunde“, „Fachbegriffe“ und er spricht von „Fachleuten“ (IS1/29.9., Zeilen 112, 117 und 120). Lutz drückt durch seine Äußerungen auch aus, dass er den Umgang mit Bildern und Kunst als eine Art gesellschaftliches Spezialgebiet begreift. Im Interview betont der Schüler ausdrücklich die Vorteile des Gebrauchs einer Fachsprache; er meint, mit kunstspezifischen Fachbegriffen könne er Wahrgenommenes besser einordnen: „Also anhand der Fachwörter kann man ja [...] so halt Punkt für Punkt quasi im Kopf dann so abarbeiten“ (IS1/29.9., Zeilen 253-255). Der Gebrauch der Fachsprache ermöglicht es ihm also Erkenntnisse zu generieren und diese angemessen und kommunikativ effizient zu vermitteln; der so erzielte

kommunikative Erfolg bereitet ihm Freude und bewirkt soziale Anerkennung. Lutz unterstreicht den Nutzen des Gebrauchs der Fachsprache, sowohl für „die Klausuren“ als auch „für den mündlichen Unterricht“ (IS1/29.9., Zeilen 192-194); der angemessene Gebrauch der Fachsprache werde auch in der Benotung gewürdigt (IS1/29.9., Zeile 196). Mit solchen Aussagen drückt sich sowohl die Erfahrung einer normativen Erwartungshaltung der Schule hinsichtlich des Gebrauchs einer Fachsprache aus als auch die Hoffnung auf persönlichen Erfolg.

In Gegenüberstellung zu dem im Ansatz (fach-)wissenschaftlichen Aneignungsmodus von Lutz spricht Tina in einer ganz anderen Art über Kunst. Sie schildert Kindheitserinnerungen, malt greifbar körperliche Anmutungen aus und formuliert furchterregende, düstere Assoziationen hinsichtlich der „Bronzefrau Nr. 6“. Tina aktiviert nicht wie Lutz einen begrifflichen Orientierungsrahmen, sondern sie äußert sich primär in bildlichen Formulierungen; so appelliert sie mit ihren Worten an die visuelle Vorstellungskraft:

„Ja, Schütte, weiß ich nicht, würde mich mehr so an Träume erinnern, die ich als Kind gehabt habe. Gerade so dieses Animalische, was man vielleicht so ein bisschen mit Ungeheuer verbindet, wo man als Kind Angst vor gehabt hat. Ja von der einen Ansicht konnte man das ja auch so ein bisschen sehen, dass das wirklich aussah wie so ein Kinderrumpf mit dem Kopf falsch, wo dieses Wesen zur Seite rübergestülpt war. Das hat mich irgendwie an manche Träume wieder erinnert.“ (IS1/29.9., Zeilen 178-186)

Eher im Modus einer „normal“ (IS1/29.9., Zeile 118) gebräuchlichen Alltagssprache vermitteln Tinas Worte einen ganzheitlichen Zugriff auf Kunst. Merkmale wie Vergleiche, der Rückgriff auf eigene Erfahrungen aus der privaten Lebens- und Alltagswelt, Emotionalität, Appelle an die Einbildungskraft und Fantasie prägen ihre eher persönliche Form des Umgangs mit Kunst.

6.3.2.2 Syntax: explizit argumentierend oder implizit vage

Sprachlich sichere und souveräne Sprecher sind im Diskurs der Gruppe in der Lage, explizite, argumentierende, abstrahierende und dementsprechend im Satzbau komplexe Äußerungen über das Betrachtete zu formulieren. Die Betrachterhaltung und Aufmerksamkeitsausrichtung hinter solch einer Sprache könnte man als distanziert oder reflektiv bezeichnen: Die Äußerungen sind weitgehend aus sich selbst verständlich und lösen sich von der unmittelbaren Betrachtungssituation. Die Sprecher weisen in deutlichen Bezugnahmen auf andere Äußerungen von Mitschülern im bisherigen Verlauf des Rezeptionsdiskurses hin. Deshalb ist der Satzbau eher lang und hypotaktisch. Die Äußerungen von weniger souveränen Schülern sind dagegen oft vage formuliert; die eher kurzen Äußerungen sind häufig geprägt von Parataxe und syntaktischer Vereinzelung. Die Formulierungen haben einen eher impliziten Charakter; das heißt, sie bleiben dem situativ unmittelbaren Kontext der Betrachtung verhaftet, sind also vorrangig nur im Kontext der Situation verständlich. Andererseits ist diese Sprache stellenweise durch narrative Elemente und Konkretisierungen geprägt. Die Betrachterhaltung und Aufmerksamkeitsorientierung hinter solch einer Sprache könnte man als eher emotional, zeigend und hinweisend kennzeichnen.

Ein zentrales Merkmal zur differenzierten Beschreibung der Kommunikation der Bild- bzw. Kunstbetrachtung ist das Maß an Deutlichkeit und Genauigkeit der Bezugnahmen in den Formulierungen. Ist eine Äußerung über das Betrachtete aus sich selbst verständlich, in der Ablösung vom situativen Kontext? In so einem Fall kann man die Formulierungen eher als explizit bezeichnen. Die Worte ersetzen sozusagen das betrachtete Bild bzw. Kunstwerk; die Äußerungen bekommen so einen tendenziell monologischen Charakter. Oder ist eine Äußerung dagegen nur in der Zusammenschau mit dem betrachteten Bild oder Kunstwerk zu begreifen? Stehen die Worte also primär in einem komplementären, sich ergänzenden Verhältnis zum Betrachteten? Dann kann man die Formulierungen eher als implizit kennzeichnen; das führt gewöhnlich im Gespräch zu Nachfragen, so dass solche impliziten Äußerungen als eher dialogisch orientiert zu kennzeichnen sind. Dagmar und Lutz formulieren an folgenden Beispielstellen syntaktisch souverän, mit differenziert argumentativen Absicherungen („auch wenn“, „weil“) und mit deutlichen Bezugnahmen, etwa auf Äußerungen von Mitschülern: „Ja, ich deute es einfach mal als Arm, auch wenn es nicht an der Hand ist, weil man deutliche Muskeln sieht und den breiten Rücken.“ (UG29.9., Zeilen 202-204)

„Ich würde aus der Perspektive jetzt irgendwie fast so nen Vogelkopf, aus diesen, ja, das was Dagmar eben als Flammenkopf bezeichnet hat, sehen, weil das sieht aus wie so Federn.“ (UG29.9., Zeilen 194-197)

Dagmar und Lutz versuchen hier möglichst nachvollziehbar zu argumentieren; Tinas folgende Äußerungen dagegen wirken im Vergleich deutlich unsouveräner, so dass Nachfragen nötig werden:

„Frau Paulidem: Hmhm. Würdest du ans Stehen denken? Tina.

Tina: Also ich erkenn das irgendwie so ein bisschen ()
(Husten) vorne, also in der Mitte dieser große ().

Frau Paulidem: Hier?

Tina: Ja, genau.

Frau Paulidem: Hmhm.

Tina: Dann, dass es dann halt dadurch, dass dieses Tierartige halt, auch mit dieser Hand und danach greift, also irgendwie so.“ (UG29.9., Zeilen 177-185)

Man kann also eine eher explizite Sprache der Distanz und eine eher implizite Sprache der Unmittelbarkeit unterscheiden; letztere drückt sich etwa bei Tina in der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ auf folgende Weise aus (zu den Beispielen vgl. IS1/29.9., Zeilen 178-186):

- herantastend relativierende Füllwörter („so“, „mehr so“, „vielleicht“, „ein bisschen“, „an manche“, „irgendwie“);
- suchende Wortfindungsprozesse („dieses Animalische, was man vielleicht so ein bisschen mit Ungeheuer“, „Kinderrumpf mit dem Kopf falsch, wo dieses Wesen“);
- knappe Metaphern, Vergleiche, Assoziationen („so an Träume erinnern“, „Ungeheuer“, „aussah wie so ein Kinderrumpf“);

- gehäuft deiktische Ausdrücke anstatt konkreter Beschreibungen („dieses“, „das“ (als Demonstrativpronomen));
- weitgehend fehlende oder nur vage Bezugnahmen auf weitere Äußerungen von Akteuren wie Mitschülern und Lehrer („konnte man das ja auch so ein bisschen sehen“);
- grammatikalische Unsicherheiten („dass das wirklich aussah wie so ein Kinderrumpf mit dem Kopf falsch“);
- Satzabbrüche („Ja, Schützte, weiß ich nicht, [...]“)
- oder thematisch variierende Wiederholungen („so an Träume erinnern“, „an manche Träume wieder erinnert“).

Die Unterscheidung zwischen einer eher distanziert explizit-souveränen und einer eher implizit sich herantastenden Sprache in Betrachtungssituationen soll nicht heißen, dass konkrete Sprecher sich stringent immer nur in einem einzelnen Sprachmodus äußern. So kommt Lutz etwa kurz seine üblicherweise routiniert gebrauchte Fachsprache abhandeln, als er sich an einen Moment sehr intensiver Erfahrung mit Kunst erinnert (vgl. S1/29.9., Zeilen 389-439); im Vergleich ist an dieser Stelle seine Art der Darstellung erzählender und weniger distanziert als sonst.

Manche Schüler erinnern sich im Gespräch nicht sofort explizit an den Werktitel oder den Namen des Künstlers eines in einer vorherigen Unterrichtsstunde betrachteten Kunstwerks; anstatt das Werk explizit zu beschreiben oder dessen Formgebung begrifflich kategorisierend zu erklären, deuten die Schüler in folgender Beispielstelle in einer implizit sich annähernden Sprache knapp und vage den anekdotischen Kern der Erinnerung an: „Den Hasen“, „[...] Ente. Äh. Ne Gans.“ Die putzigen Assoziationen bringen für diese Schüler das Wesentliche und Mitteilungswerte eines betrachteten Kunstwerks auf den Punkt. Die gemeinsam erlebte Situation der Betrachtung und der kommunikative Umgang mit dem Betrachteten ist relevant und erzählenswert, nicht die Nennung eines abstrakten Fachbegriffs oder der Titel des Kunstwerks, wie sich auch in folgender Formulierung signalisiert: „Da haben wir einen, einen Hasen erkannt.“ Merkmale einer implizit sich annähernden Sprache signalisieren sich deutlich an folgender Stelle, die zur Veranschaulichung in ihrem Kontext abgedruckt wird. Der Lehrer erwartet hier explizit klare Formulierungen; deshalb hat er sehr nachvollziehbare Verständnisschwierigkeiten, weil er den situativen Kontext der Schüleräußerungen (im Modus einer implizit sich annähernden Sprache) nicht auf Anhieb begreift:

„Herr Weber: Ja. Mhm. Okay. Vera, was hältst du von der Figur?

Vera: Ich find die auch nicht so gut. Ich find die auf jeden Fall zu abstrakt. Den Hasen, den fand ich auch schöner.

M: Den Hasen?

M: (Gekicher)

Vera: Ja, den Hasen. Von Moore.

M: Hasen-Moore.

Vera: Und gleichzeitig ne Ente. Äh. Ne Gans.

M: Was? Wo hast du das denn gesehen?

Herr Weber: Wo jetzt?

Sandra (?): Das war so ein getrenntes Stück.

Vera: Ja.

Sandra (?): (unverständlich)

Vera: Da haben wir einen, einen Hasen erkannt. Und ne Gans gleichzeitig.

Herr Weber: Jetzt bei der Figur, oder wo?

Vera: Nein, bei der Moore-Figur.

Herr Weber: Ach, bei der Moore-Figur. Stimmt, ja.

M: Die war viel schöner als die.“ (UG20.6., Zeilen 705-723)

6.3.2.3 Emotionaler Selbstausdruck: verwirrt oder sicher in der Aneignung

Die kommunikative Leistung, sich spontan sprachlich sicher und souverän zu Bildern und Kunstwerken in der Gruppe äußern zu können, ist kaum zu unterschätzen. Dazu gehört die Fähigkeit, sprachlich angemessen, also tendenziell in komplexer Form, in Äußerungen etwa Abstraktionen zu leisten, Sinn zu verdichten oder metakommunikative Sprechakte zu formulieren. Wer so etwas sprachlich leisten kann, wird in der Betrachtungssituation überlegen wirken.

Doch oft drückt sich im kommunikativen Umgang mit Bildern und Kunst Verwirrung, emotionale Unsicherheit oder Sprachnot aus; die Äußerungen wirken häufig sprachlich disparat oder unvollständig. In solchen Situationen wirkt der Selbstausdruck des jeweiligen Sprechers selbstverständlich nicht souverän, sondern stammelnd bis hilflos.

Sich sprachlich souverän über ein Kunstwerk zu äußern ist nicht immer einfach; insgesamt gehört es zu einer souveränen Sprache der Aneignung, verschiedene sprachliche Elemente und Kompetenzen im Gebrauch synthetisieren zu können. Dazu bedarf es etwa auch der Fähigkeit zu einer „Sinnverdichtung“ (Peters 1996, S. 242), also der Fähigkeit zu verallgemeinernden, zusammenfassenden Deutungen. Schüler wie beispielsweise Tom, Lutz, Tina oder Cosima besitzen dieses sprachliche Vermögen; das muss aber nicht heißen, dass nicht auch sie stellenweise Sprachnot empfinden, weil sie sich etwa unsicher sind, wie sie ihre Wahrnehmungen sprachlich ausdrücken sollen.

Als Teil der Fähigkeit zu einer souveränen Sinnverdichtung ist u.a. auch das Vermögen zu nennen, in der Bild- oder Kunstbetrachtung Inhaltliches und Formales miteinander sinnvoll in Verbindung bringen zu können, also etwas an der Form eines Kunstwerks Sichtbares inhaltlich deuten zu können; Lutz formuliert etwa: „Und, ähm, na dann kann man auch sagen, dass es sich halt auf jeden Fall auch um etwas Organisches handelt, was ja auch durch die Oberflächenstruktur ziemlich deutlich wird, weil die sehr glatt ist [...]“. (UG29.9., Zeilen 76-79)

Zur Abstraktionsfähigkeit gehört u.a. auch das Vermögen, im Konkreten etwas allgemein Charakteristisches oder Kennzeichnendes zu sehen oder begrifflich verallgemeinern zu können, etwa wie an folgender Beispielstelle: „Die Skulptur ist die Unordnung [...]“. (IS2/20.6., Zeilen 82-83) Oder Lea geht es bei der Erläuterung ihrer Fotos primär darum, dass „man mal so ne typische Situation sieht [...]“. (IF20.6., Zeilen 6-7)

Für einen souveränen Aneignungsprozess sind oft auch der Wille und das Vermögen hilfreich, die eigenen Beobachtungen und Deutungen differenziert reflektieren zu können; das heißt, etwa thematisieren zu können, dass die eigenen Wahrnehmungen und

Auslegungen an die persönliche Perspektive gebunden sind, etwa wie hier in dieser Formulierung: „Ich würd das so interpretieren [...]“. (IS2/20.6., Zeile 80) Auch die Fähigkeit von Lutz, die Vorteile von Fachbegriffen in einer Art Metakommunikation reflektieren zu können, kann als Signal eines allgemein sprachlich souveränen Umgangs mit Kunst begriffen werden (vgl. IS1/29.9.).

Wichtig für einen sprachlich souveränen Umgang mit dem Betrachteten ist auch, auf Worte aus verschiedenen Bereichen und aus verschiedenen „Höhenlagen“ zurückgreifen zu können. Dazu gehören Fachtermini aus dem Bereich der Bild- bzw. Kunstanalyse, aber auch die Fähigkeit, Begriffe aus anderen Lebensbereichen sinnvoll auf das Betrachtete beziehen zu können („dieser Doppel-T-Träger-Stahltisch da“ (IS2/20.6., Zeilen 84-85)).

Zusätzlich ist oft auch syntaktisches Geschick nötig, um etwa inhaltliche Oppositionen durch einen Parallelismus im Satzbau zu veranschaulichen: „Die Skulptur ist die Unordnung [...] Und äh die Umgebung [...]“. (IS2/20.6., Zeilen 82-84)

Auf der anderen Seite drückt sich immer wieder eine gewisse Sprachnot von Schülern im Umgang mit der „Bronzefrau Nr. 6“ aus; Verena meint etwa: „Der Ausdruck, dass der wirkt ja, ich weiß nicht, ich kann das nicht so genau sagen, weil ich die Figur gar nicht so genau erkennen kann [...]“. (UG20.6., Zeilen 307-309)

Oder Carin sagt: „Da finde ich nicht, dass es nach zwei Figuren aussieht. [...] Ich find nur da oben, was wir gesagt haben, was aussieht wie ein Pummel, und Putzel oder Wollkopf oder so ... Da sieht es aus als wären es zwei Figuren [...] aber da würde ich auch nicht sagen, dass es da unten, dieses komische Ding der Kopf ist, sondern da würde ich sagen, da sind zwei Köpfe.“ (UG20.6., Zeilen 648-656)

Ein eher unsouveräner sprachlicher Ausdruck kann allgemeines Merkmal einer persönlichen Sprachkompetenz sein, aber auch Ausdruck einer momentanen Verunsicherung und Verwirrung in der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken. Eine Sprache der Unsicherheit kann sich an folgenden Merkmalen zeigen (hier meistens aufgezeigt am Beispiel des Interviews von Tom und Ansgar oder am Unterrichtsgespräch vom 29.9.):

- relativierende Füllwörter bei Formulierungsnöten („Ähm“, „äh“, „irgendwie“ (vgl. UG29.9. und IS2/20.6.));
- Wortvariationen bei Formulierungsnöten („äh, die Tierskulpturen, die Tierköpfe“ (vgl. IS2/20.6.));
- knappe Metaphern, Vergleiche, Umschreibungen, Assoziationen („irgendwie da einen Wolfskopf“ (vgl. IS2/20.6.), „dieses Tierartige“, „also irgendwie so“ (vgl. UG29.9.));
- anstatt konkreter Beschreibungen gehäuft deiktische Ausdrücke („da“ (vgl. IS2/20.6.));
- relativierender Konjunktivgebrauch („würd“ (vgl. IS2/20.6.));
- grammatikalische Unsicherheiten („[...] zur, zu [...]“ (vgl. IS2/20.6.));

- Ellipsen, Kurzsätze, Satzabbrüche („Also äh.“ (vgl. IS2/20.6.), „[...] , also irgendwie so =.“ (vgl. UG29.9.), „dass dieses Tierartige halt“ (vgl. UG29.9.);
- beispielhaft exemplarisches Herausgreifen eines Details oder eines Aspekts aus der visuellen Fülle der Eindrücke („dieses Tierartige halt, auch mit dieser Hand“ (vgl. UG29.9.))
- oder gehäuft thematische Wiederholungen („Form ist ziemlich verwirrend“ (mehrmals variiert, vgl. IS2/20.6.)).

6.3.2.4 Abwägende Beurteilungsprozesse oder eher statische Meinungen

Unausgesprochene oder offene Wertungen scheinen eine große Rolle in der Betrachtung von Bildern und Kunstwerken in der Gruppe zu spielen. Es gibt Betrachtercharaktere, die ihre Wahrnehmung vorrangig an einem abwägenden Beurteilungsprozess orientieren: Zu Beginn des Rezeptionsverlaufs formulieren sich so verhaltende Schüler eher feststellende Aussagen; erst in fortgeschrittenen Phasen machen sie deutlich beurteilende Äußerungen. Bei so einem Rezeptionsverhalten ist das Bemühen leitend, ein reflektiertes Kunsturteil argumentativ abzusichern; ein abwägender Umgang mit dem Betrachteten ist dominant, Wertmaßstäbe werden benannt und sind deshalb offen diskutabel (etwa die „Interessantheit“ des Bildes oder Kunstwerks).

Eine weniger reflektierte Rezeptionsprägung könnte man dagegen statische Meinungshaltung nennen: Sowohl zu Beginn als auch in fortgeschrittenen Phasen des Rezeptionsverlaufs dominieren primär meinende Äußerungen; diese Äußerungen haben subjektiv und impulsiv wertenden Charakter. Vielleicht signifikant für diesen Betrachtungshabitus in jugendlicher Ausprägung ist etwa eine erste Wertung des Betrachteten als „cool“ oder „uncool“.

Wie angedeutet, formulieren manche Schüler sofort bei der ersten Betrachtung eines ihnen unbekannten Kunstwerks Wertungen, während andere Feststellungen machen, die erst einmal wertneutral sind. Eine Schülerin des Grundkurses meint etwa zu der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte unmittelbar zu Beginn der Betrachtung: „Echt cool. Von was einem ist der?“ (UG20.6., Zeile 5) Ihre positive Meinung erläutert sie nicht argumentativ. In der vergleichbaren Situation im Leistungskurs dagegen formuliert Nina in einer ersten Feststellung: „Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeile 50)

In den Interviews mit den Schülern dieser Studie werden oft Bewertungsprozesse durch explizite Wendungen sprachlich angedeutet; Ansgar meint zum Beispiel über die „Bronzefrau Nr. 6“: „Ich fand die Skulptur eigentlich, wie viele andere hier auch, eher unschön. Also, sie hat ja keine richtige Form, sie hat ja mehrere Formen ineinander verbunden.“ (IS2/20.6., Zeilen 27-30) Fast mustergültig ist seine Argumentationskette aufgebaut: Er formuliert eine These bzw. sein subjektives Geschmacksurteil („eher unschön“) und erläutert dieses argumentativ durch Formbeschreibungen. Seine These stützt er zusätzlich, indem er sich auf die Autorität der Menge der Mitschüler beruft, die mit ihm einer Meinung sei.

Manchmal formulieren die Schüler Bewertungen nicht ausdrücklich; stattdessen thematisieren sie beiläufig die Kriterien oder das Vorhandensein von inneren Konzepten, die die Bewertung des betrachteten Kunstwerks leiten. Cosima etwa sagt im Interview: „Und irgendwann fing die Figur wieder maskulin zu werden und das passt eben nicht zu den klassischen Aktdarstellungen von Frauen, [...] dass die irgendwelche männlichen Züge haben. [...] Das hat mir gar nicht in den Kram reingepasst und das wirft dann schon Fragen und Überlegungen auf. [...] Ja. Und dann der fehlende Aspekt der Erotik. Das war auch ziemlich, ja, komisch. Also auf jeden Fall auffällig, weil, ja, Frauenakte sind immer mit einer gewissen Erotik verbunden. Also man stellt keinen Frauenkörper dar, um den irgendwie als langweilig zu bezeichnen.“ (IS2/29.9., Zeilen 248-262)

Je länger die Schüler sich mit dem Betrachteten auseinandersetzen, desto differenzierter kann die Bewertung argumentativ gestützt sein; Carin formuliert gegen Ende der Stunde folgendes Musterbeispiel für einen abwägenden Beurteilungsprozess: „Ich find gut, wenn man da so mehrere Sachen gleichzeitig sehen kann, wenn es das eine oder das andere sein kann. Aber ich find zum Beispiel, die Brust hätte man nicht abschneiden müssen, und die Beine hätte man auch irgendwie besser beenden können. Ja und dieses komische Kopfding, das hätte man sich sparen können. Deshalb find ich die Seite nicht so gut. Die Rückseite find ich besser.“ (UG20.6., Zeilen 748-755)

Im Vergleich zu Carins differenziert abwägender Äußerung formuliert Vera in folgender Beispielstelle eher eine statisch feststehende Meinung; sie sagt über die Plastik von Thomas Schütte in wesentlich knapperen und weniger expliziten und differenzierten Sätzen: „Ich find die auch nicht so gut. Ich find die auf jeden Fall zu abstrakt. Den Hasen, den fand ich auch schöner.“ (UG20.6., Zeilen 705-707) Nebenbei bemerkt, fällt es hier auf, dass Schüler ihre kritische Meinung über Kunstwerke oft vorrangig mit dem Kriterium der mangelnden Schönheit begründen.

6.3.3 Dritte Elementarkategorie: Fakten- oder Prozessorientierung

Für die dritte Elementarkategorie für Aufmerksamkeits- und Verhaltensorientierungen bei der Kunstrezeption, Fakten- oder Prozessorientierung, lassen sich drei Unterkategorien benennen; leitend ist dabei die Unterscheidung, ob die Betrachter eher an inhaltlichen Fakten oder an sozialen Prozessen interessiert sind in der Wahrnehmung und im Umgang mit Bildern und Kunst in der Gruppe:

	Interesse an (inhaltlichen) Fakten	Interesse an (Gruppen-) Prozessen	vgl. Kap.
1)	- Blick auf Bild bzw. Kunstwerk: Sach- bzw. Unterrichtsinhalte im Zentrum der Aufmerksamkeit	- Blickkontakt zu Mitschülern: soziale Aktivitäten und Prozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit	6.3.3.1
2)	- Ergebnisorientierung: Interesse	- Verlaufs- und	6.3.3.2

	an einem „Fazit“, an einem „gesicherten“, statischen Wissen, das in Form von Fakten und Daten in Prüfungssituationen abgefragt werden könnte (etwa Künstlernamen und Werktitel)	Erlebensorientierung: Offenheit für „verunsicherndes“, flüssiges Wissen (von Interesse sind Prozesse etwa der Aneignung, der Interpretation, der Erarbeitung der Darstellungsabsicht, der Urteilsbildung)	
3)	- eher Bilder und Kunst an sich im Erleben zentral , wobei soziale Akteure (und Autoritäten) nicht vorrangige Rolle spielen	- eher soziale Akteure wie Mitschüler und Autoritäten zentral im Erleben und im Umgang mit Kunst und Bildern (Spaß am kommunikativen Austausch, also das Betrachtete interessiert weniger als die Menschen im Umgang mit dem Betrachteten)	6.3.3.3

Schema: Dritte Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Kunst - Fakten- oder Prozessorientierung

6.3.3.1 Blickrichtungen: Mitschüler oder Sachinhalte vorrangig?

Kennzeichnend für unterschiedliche Betrachtertemperaturen ist oft, ob die Schüler bei der Rezeption von Bildern und Kunst in der Gruppe vorrangig auf die präsentierte Abbildung blicken oder eher einen Blickkontakt zu den Mitschülern aufnehmen bzw. beibehalten. An der Richtung der jeweiligen Aufmerksamkeit lässt sich ablesen, welche Relevanzen die Schüler im (Rezeptions-)Verhalten leiten: Sind sie bei der Bild- bzw. Kunstrezeption eher durch ein Interesse an Sach- bzw. Unterrichtsinhalten geprägt oder in Konkurrenz dazu durch ein Interesse an soziale Aktivitäten und Prozessen?

Im Interview mit Cosima beispielsweise signalisieren sich Blickrichtungen und Blickkontakte als ein relevantes Merkmal für das Erleben von Unterricht (vgl. IF29.9., Zeilen 42-43). Und auch Lea zeigt auf ihren Fotos deutlich Schüler, die alle parallel in Richtung des präsentierten Kunstwerks schauen (Fotos 6, 12, 20 vom 20.6.); diese Schüler charakterisiert die Fotografin Lea in der Erläuterung ihrer Aufnahmen als strebsam (und fachlich leistungsfähig, wie sich auch im weiteren Kontext vermittelt). Im Gegenzug zeigt Lea auf der anderen Seite Mitschüler mit Blickkontakt untereinander (Fotos 7, 9, 11 vom 20.6.): „Also die, die Gruppen, man sieht ja, dass die Gruppen sich zusammensetzen, hier welche, die mitmachen, hier die, die nicht unbedingt hier am Unterricht teilnehmen, aber an was anderem eventuell.“ (IF20.6., Zeilen 156-160)

Jedoch Cosimas persönlicher Blick auf den Unterricht scheint maßgeblich durch ein Interesse an den betrachteten Kunstwerken gesteuert zu sein, also durch ein Interesse an der Sache. Das drückt sich etwa auch darin aus, dass sie im Anschluss zu den im Unterricht besprochenen Werken zuhause im Internet recherchiert (vgl. IS2/29.9., Zeilen 49-64).

Nicht so sehr das Kunstwerk selbst, eher dagegen den eigenen Wahrnehmungsprozess betont Lutz an einer Stelle im Unterrichtsgespräch: „Also, das kann man von

der Ansicht vielleicht besser sehen kann, also was mir eben nicht aufgefallen ist [...]“ (UG29.9., Zeilen 154-155)

Ebenso die Fotos von Lea (vom 20.6.) dokumentieren, wie teilweise dominant Schüler die Prozesshaftigkeit von Unterricht erleben: In der Erläuterung ihrer Aufnahmen im Interview (vgl. IF20.6) wird deutlich, wie sehr die Schülerin Unterrichts- und Rezeptionsprozesse als Möglichkeit zu Selbstinszenierungen begreift; zugespitzt formuliert: Das Soziale dominiert bei Lea das Fachliche. Für die Gymnasiastin spielt die Kommunikation mit den Mitschülern insgesamt eine größere Relevanz als der Inhalt des Unterrichts.

Auch im Interview mit Sandra und Carin zeigt sich, dass die Sachinhalte (etwa Kunstwerke von Caspar David Friedrich oder Thomas Schütte) bei den Schülern in der Erinnerung gegenüber sozialen Prozessen wenig Chancen haben, präsent zu bleiben (vgl. IS1/20.6.); die Schülerinnen erinnern sich kaum an die Namen der Künstler. Aber in ihrem Gedächtnis hat sich eingeprägt, wie sie im Unterricht genüsslich aus Trotzgefühl gegen Textautoritäten und Deutungshoheiten (in Form der verteilten Kopien) rebelliert haben.

6.3.3.2 Wissensformen: Ergebnisorientierung oder Interesse an Aneignungsprozessen

In Rezeptionssituationen in der Gruppe können die Betrachter durch unterschiedliche Aufmerksamkeitsrichtungen, Interessensausprägungen oder Erwartungen hinsichtlich des erhofften Lerngewinns geleitet sein: Das Betrachterverhalten kann vorrangig auf ein erwünschtes, festes Ergebnis orientiert sein. Die Schüler haben dann etwa oft ein Interesse an einem Fazit, an einem gesicherten, statischen Wissen, das zum Beispiel in Form von Fakten und Daten in Prüfungssituationen abgefragt werden könnte; solch eine Wissensform kann sich etwa auch in Künstlernamen und Werktiteln ausdrücken. Im Gegensatz dazu kann aber das Betrachterverhalten in der Aufmerksamkeit auch vorrangig durch eine Verlaufs- oder Erlebensorientierung geprägt sein: Solch eine Rezeptionsmentalität ist offen für vielleicht als verunsichernd zu kennzeichnendes, flüssiges Wissen. Von Interesse sind gerade die Prozesse etwa der Aneignung, der Erarbeitung der Darstellungsabsicht, der Interpretation oder der Urteilsbildung.

Sandra, wohl eher eine ergebnisorientierte Schülerin, etwa thematisiert zu Beginn des Interviews, dass die „Bronzefrau Nr.6“ gut in den Reihenzusammenhang des Unterrichts gepasst habe, also Torso-Plastiken von Henry Moore oder die Laokoon-Gruppe („Thema von unserem Halbjahr“, IS1/20.6., Zeile 28); diese Tatsache eines festen Wissens vermittelt Sandra Sicherheit, sie wertet diese Tatsache positiv.

Tendenziell kritisch schätzt die Schülerin andere Aspekte des Unterrichts ein, die eher flüssigen, prozesshaften Charakter haben: Den assoziativen Umgang mit den Kunstwerken empfindet sie etwa unschwellig als beliebig („kann man halt immer mehr drin sehen“, IS1/20.6., Zeile 33); Sandra will aber wissen, „was der Künstler wirklich beabsichtigt hat“ (IS1/20.6., Zeilen 35-36). Sie wünscht sich also letztlich ein festes Ergebnis, Stabilität, Klarheit und Eindeutigkeit. Der Prozess des Umgangs mit Texten dagegen, die das Kunstwerk deuten („Interpretationsansätze“, IS1/20.6., Zeile 38), die Diskussionen in der Gruppe und die verschiedenen Standpunkte bewertet Sandra unzufrieden als zu ergebnisoffen: „Und jeder hat eigentlich das Eigene von sich eingebracht“ (IS1/20.6., Zeilen 54-55). Das führt zu ihrer Unzufriedenheit:

„Irgendwie sehr doof.“ IS1/20.6., Zeile 58) Auch Ansgar (als ebenso eher ergebnisorientierter Schüler) ist verstört durch die Vielansichtigkeit der „Bronzefrau Nr. 6“: „Ja genau, das habe ich eben auch gemeint, dass das eben zu kompliziert ist. Dass da einem gesagt wird, dass da eine Frau zu sehen ist. Und eigentlich man was komplett Anderes sieht. Dann weiß man auch nicht, was man denken soll.“

(IS2/20.6., Zeilen 67-71)

Die Offenheit und Vielfalt der Deutungsansätze erleben die drei als eher ergebnisorientiert zu charakterisierenden Schüler Ansgar, Sandra und Carin vorrangig als Defizit, nicht als Qualität. Die drei Gymnasiasten wünschen sich eine stabile und deutliche Orientierung. Dagegen an (Aneignungs-)Prozessen interessierte Schüler wie Tina genießen die Vielfalt der Perspektiven und die Verlaufsförmigkeit der Kunstrezeption. In Tinas Formulierung klingt an, dass ihr insbesondere der offene Anregungscharakter der „Bronzefrau Nr. 6“ gefallen hat, also genau das, was Ansgar, Sandra und Carin letztlich verärgert: „Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt [...]“. (IS1/29.9., Zeilen 26-29)

6.3.3.3 Das Zentrum des Erlebens: Bilder und Kunst oder Mitschüler und Autoritäten

Es scheint Betrachtertemperaturen zu geben, bei denen die Bilder oder Kunstwerke absolut den Mittelpunkt des Erlebens in Rezeptionssituationen in der Gruppe bilden; dabei spielen die sozialen Akteure (und Autoritäten) des Diskurses keine vergleichbar vorrangige Rolle.

Doch bei Weitem nicht alle Schüler sind so in ihrer Aufmerksamkeit orientiert; im Rezeptionsverhalten vieler stehen die sozialen Akteure im Mittelpunkt des Erlebens, also etwa konkret anwesende Mitschüler oder Autoritäten (in virtueller Präsenz etwa als Künstler oder Textautoren). Für viele Schüler ist im Umgang mit Kunst und Bildern in der Gruppe der Spaß am kommunikativen Austausch prägend für ihre Verhaltensorientierung und Aufmerksamkeit. Das Betrachtete interessiert sie also weniger als die Menschen im Umgang mit dem Betrachteten.

Bei der Erläuterung ihrer Fotos benennt Lea zum Beispiel (als vorrangig an ihre Mitmenschen interessierte Schülerin) im ganzen Interview kein einziges Mal das Kunstwerk „Bronzefrau Nr. 6“ mit Titel oder erwähnt den Namen des Künstlers Thomas Schütte (vgl. IF20.6.). Die Schülerin thematisiert die Plastik nicht ein Mal explizit; das signalisiert, dass Lea sich nicht für den fachspezifischen Sachinhalt im Unterricht interessiert hat.

Stattdessen stehen für Lea Menschen und ihre Aktivitäten im Vordergrund; bei ihrer Fotosequenz gibt es nur zweimal Aufnahmen ohne die Abbildung von Menschen (Fotos 16 und 22 vom 20.6.). In einer Phase der Langeweile aber häufen sich Leas Bildinszenierungen mit ihren Mitschülern (Fotos 24-37); dabei macht sie auch Einzelfotos von ihren Lieblingsmitschülern (Fotos 27, 31, 32). Im Rahmen der Kunst- und Bildrezeption im Unterricht fokussiert Lea also nicht auf das betrachtete Bild oder Kunstwerk bzw. auf den Unterrichtsinhalt, sie fokussiert vielmehr vorrangig auf soziale Aktivitäten der Mitmenschen.

Auch Cosima nennt am Anfang der Erläuterungen ihrer Fotoaufnahmen nicht den Namen des Bildhauers, um dessen Plastik es vorrangig ging (vgl. IF29.9.). Im Grunde macht die Schülerin auch keine inhaltlichen Aussagen über die gezeigten Kunstwerke; sie hält es dagegen für mitteilenswert, dass verschiedene Werke miteinander verglichen wurden. Also auch für Cosima ist primär der kommunikative Umgang mit dem Betrachteten in der Gruppe zentral, wichtiger als das (zu Beginn des Interviews gar nicht erwähnte) Kunstwerk selbst.

Im Interview deutet Cosima durch ihre Wortwahl an, dass sie die Bild- bzw. Kunstanalyse im Unterricht oft als ein entmenslichtes, maschinenmäßiges Verfahren empfindet. Denn Cosima kennzeichnet Bildvergleiche als teilweise technisch, als einen maschinellen Vorgang. Das Verfahren erlebt sie oft als künstlich inszeniert; zweimal gebraucht sie das Wort „wirklich“, um das empfundene Defizit zu charakterisieren im Sinne von „nicht nur so tun als ob, wie sonst“. Mit „Technik“ und „funktioniert“ meint Cosima das Verfahren des Werkvergleichs bei der Analyse von Kunst: „Die Stunden waren insofern interessant, dass wir wirklich Vergleiche gemacht haben. [...] Also, dass die Technik mal funktioniert hat und wir wirklich einen konkreten Vergleich zwischen diesen drei verschiedenen Arten hatten.“ (IS2/29.9., Zeilen 97-103)

Auch Lea charakterisiert stellenweise den Umgang mit Bildern und Kunstwerken im Ansatz als tendenziell entmenslichte, subjektlose Tätigkeit. Sie kennzeichnet den Lehrer als Wiederholungsroboter. Zugespitzt gesagt, stilisiert Lea den von ihr als typisch empfundenen Modus der Bild- bzw. Kunstrezeption („Theoriestunde“) als leerlaufendes Ritual, bei dem (nicht nur im grammatikalischen Sinne) die konkreten Adressaten der Unterrichtsaktivitäten verloren gegangen sind:

„Herr Weber teilt gerade Blätter aus, wie so jede Stunde eigentlich, jede Theoriestunde. Ah hier, ja, immer irgendwas vorlesen, lesen, ja, da teilt er wieder Blätter aus, also ist gerade dabei auszuteilen.“ (IF20.6., Zeilen 178-181)

In solchen Schilderungen drückt sich aus, dass für Schüler stellenweise zu sehr die Sachinhalte im Mittelpunkt des Unterrichts bzw. der Bild- und Kunstrezeption stehen, aber zu wenig die Menschen und ihre Aktivitäten. Lutz dagegen, der eher an Bildern und der Kunst als an den Menschen interessiert zu sein scheint, lobt, etwas übertrieben formuliert, die unpersönlich entmenslichte Fachsprache des Kunstunterrichts und dessen Analysemethoden: Das fachsprachliche Methodenrepertoire scheint den Schüler in der Rezeptionssituation geradezu emotional zu entlasten. Lutz kann den Ablauf seiner Wahrnehmung an ein erlerntes Schema delegieren; die im Unterricht erlernten Begriffe erleichtern Lutz den Rezeptions- und Aneignungsprozess, wie sich an folgender Beispielstelle signalisiert: „Wenn ich die Figur jetzt sehe, dann will ich erstmal nicht wissen, wo ich anfangen soll. Und so kann man halt gucken, ist es konvex, ist es konkav, kommt dies oder kommt das vor. Dann kann man das einfach so, ich arbeite das eigentlich im Kopf immer so ein bisschen ab [...]“. (IS1/29.9., Zeilen 256-261)

Lutz bevorzugt also einen sukzessiv analytischen Umgang mit Kunstwerken; was Cosima und Lea stört, findet er eher gut: Das Betrachtete, der Sachinhalt und der nüchtern fachliche Umgang stehen im Mittelpunkt seiner Schilderung, nicht die sozialen Aktivitäten seiner Mitmenschen.

6.3.4 Vierte Elementarkategorie: Gruppen- oder Individualorientierung

Die vierte Elementarkategorie für Verhaltens- und Aufmerksamkeitsorientierungen bei der Kunstrezeption, Sozial- oder Individualorientierung, lässt sich in sechs weitere Teilkategorien untergliedern; vorrangig leitend für diese Elementarkategorie ist die Unterscheidung zwischen gemeinschaftlich orientierten Schülern, die am gemeinsamen Diskurs der Bild- bzw. Kunstbetrachtung teilnehmen, und solchen, die sich primär individuell hedonistisch verhalten, etwa als „Schläfer“. Letztlich geht es um die jeweilige Selbstdarstellung in der Betrachtergemeinschaft bzw. der Selbstpositionierung der Akteure im sozialen Raum der Gruppe:

	gemeinschaftliche, uneigennützig selbstlose Teilnahme am Unterricht	individuell hedonistische Grundhaltung im Unterricht	vgl. Kap.
1)	- Betonung der Gruppenidentität („wir“): Akzeptanz der Gruppenautorität (kooperativ, integrativ, diszipliniert)	- Betonung der persönlichen Autonomie („ich“): Distanzierung von der Gruppenautorität (egoistisches Lustprinzip, die Gruppe ignorierend)	6.3.4.1
2)	- Wahrnehmung des Betrachteten im Unterricht: Betonung der Erfahrung eines Kunstwerks im Kontext der Kommunikationssituation in der Gruppe	- Wahrnehmung des Betrachteten im Unterricht: Betonung der Besonderheit des persönlichen Erlebensprozesses	6.3.4.2
3)	- Prozess der Bedeutungsbildung: eher gemeinsame Formierung von Sinn in Rezeptionsaktivitäten der Gruppenteilnehmer (Bemühen um kommunikative Rückversicherungen, auf Bezugnahmen auf Mitschüler ausdrücklich hinweisend)	- Prozess der Bedeutungsbildung: Glauben an individuelle Sinngenerierung des Einzelnen	6.3.4.3
4)	- akzeptierendes Verhältnis zum gemeinsamen Gruppendiskurs : kommunikative Austauschaktivitäten, Bestätigungen, Erweiterungen, Steigerungen als vorrangiger Aneignungsmodus (an andere Sprecher und Positionen anknüpfend/teilhabend, den Diskurskontakt auch selbst artikulierend und betonend)	- opponierendes Verhältnis zu einem als dominant erlebten Gruppendiskurs : kritische Prüfung von Äußerungen der Mitbetrachter oder anderer Autoritäten als vorrangiger Aneignungsmodus (sich gegenüber anderen Instanzen reagierend abgrenzend)	6.3.4.4
5)	- reden (rege mündlich mitarbeitend)	- schweigen (die mündliche Mitarbeit verweigernde „Schläfer“)	6.3.4.5

6)	- in der Körpersprache synchronisiert	- in der Gestik individualisiert	6.3.4.6
----	--	---	---------

Schema: Vierte Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Kunst - Gruppen- oder Individualorientierung

6.3.4.1 Positionierung in der Betrachtergemeinschaft

Bei der gemeinsamen Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken kann das Verhalten des einzelnen Schülers eher von einer kooperativen Akzeptanz der Gruppenautorität geleitet sein oder aber eher von einem persönlichen Lustprinzip. Im ersten Fall verhält sich der einzelne Betrachter bei den Rezeptionsaktivitäten in der Gruppe integrativ und diszipliniert; er betont (etwa bei seinen Formulierungen) die Gruppenidentität („wir“). Im zweiten Fall dagegen ist das Verhalten stärker vom Wunsch nach persönlicher Autonomie („ich“) geleitet; tendenziell egoistisch distanziert sich ein so orientierter Schüler von der Gruppenautorität oder ignoriert sie sogar.

Beispielsweise beteiligt sich der Schüler Ansgar nicht am Unterricht (vom 20.6.). Sein Verhalten wird vorrangig von der jeweiligen persönlichen Befindlichkeit geleitet, also von seiner aktuellen Neugierde oder dem Desinteresse an den angebotenen

Handlungsmöglichkeiten im Unterricht; den für ihn zentralen Begriff „Interesse“ gebraucht er am Ende des Interviews gleich zweimal (vgl. IS2/20.6., Zeilen 196-199): „Ich weiß nicht, vielleicht auch ein bisschen wenig Interesse daran, und so. Ich hab zwar ne Meinung dazu, aber kein Interesse. Das ist der Grund bei mir.“ (IS2/20.6., Zeilen 99-102)

Während Ansgar sich also primär im Unterricht sozial zurückzieht, nutzt Lea dagegen den Unterricht als ihre persönliche Bühne. Lea, die am 20.6. die Fotos im Unterricht aufgenommen hat, agiert weitgehend impuls gesteuert. Ihr ist es wichtig, ihre Lieblingsmitschüler individuell in Pose zu setzen und zu inszenieren (vgl. die Fotos vom 20.6. und IF20.6.). Das stört den Unterricht so sehr, dass der Lehrer ihr das Fotografieren mit der Digitalkamera schließlich untersagt. Lea und Ansgar verhalten sich beide auf ihre Weise so, dass letztlich primär ihre persönliche Autonomie gegenüber der Gemeinschaft und der Gruppenautorität Vorrang hat; allerdings hat diese gemeinsame Orientierung völlig unterschiedliche Ausprägungen.

Die dagegen eher als kooperativ zu charakterisierende Schülerin Cosima hat einen spezifischen fotografischen Aufnahmemodus im Unterricht (vom 29.9.) entwickelt: Mit einem pendelnden Blick fotografiert sie abwechselnd die Unterrichtsimpulse der Lehrerin in Form neuer Abbildungen auf dem Screen des Beamers und dann, daran anschließend, die Reaktionen der am Unterricht Beteiligten. Cosima vergewissert sich quasi immer, wie ihre Mitmenschen auf das jeweils neu präsentierte Kunstwerk reagieren; ihr Verhalten orientiert sich also auch durch rückversichernde Blicke in die Gruppe. Im Gegensatz zu Lea verlässt Cosima nie ihren Sitzplatz für ihre Fotoaufnahmen; Cosima agiert also sehr diszipliniert, akzeptiert die Gruppenkonstellation und vermeidet nach Möglichkeit jegliches Auffallen.

6.3.4.2 Wahrnehmung des Betrachteten: Gruppendiskurs oder Individualerleben leitend?

Die Wahrnehmung des betrachteten Kunstwerks im Unterricht kann beim einzelnen Schüler primär an der Kommunikationssituation in der Gruppe orientiert sein oder aber von einem Interesse an der Besonderheit des individuellen Erlebens geleitet sein.

Tina beispielsweise markiert im Unterrichtsgespräch einmal deutlich die Subjektivität ihrer Wahrnehmung: „Also ich erkenn das irgendwie so ein bisschen () (Husten) vorne, also in der Mitte dieser große [...].“ (UG29.9. Zeilen 178-179)

Aber andere Schüler sprechen im Interview dagegen auch an, wie sehr das gemeinsame Gespräch über das Betrachtete die Wahrnehmung verändern kann; Ansgar sagt etwa: „Wenn jeder einzelne irgendwie was eingebracht hat, was er jetzt so sieht, zum Beispiel diesen Vogelkopf oder Wolfskopf sieht, dann verändert sich eben auch die Ansicht des Anderen, dass er dann auch diese eine Sache sieht [...].“ (IS2/20.6., Zeilen 123-130)

6.3.4.3 Der Prozess der Bedeutungsbildung

Manche Schüler begreifen den Prozess der Bedeutungsbildung bei der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken als eine gemeinsame Formierung von Sinn in den Rezeptionsaktivitäten der Gruppenteilnehmer; so orientierte Schüler bemühen sich um kommunikative Rückversicherungen und nehmen betont und ausdrücklich Bezug auf die Äußerungen ihrer Mitschüler. Solche Schüler also akzeptieren oder favorisieren sogar den kollektiven Charakter der Sinnproduktion. Dagegen gibt es aber auch Schüler, die insistieren darauf, der Prozess der Bedeutungsbildung in der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken sei vorrangig ein individueller Sinngenerierungsprozess des Einzelnen.

Am Schluss des Interviews betont etwa ausdrücklich Tom (als Musterbeispiel solch einer Haltung), wie sehr er glaubt, Kunst und Bilder individuell und isoliert zu deuten. In der Interviewsituation wertet er gegenüber seinem Mitschüler Ansgar die Rolle des subjektiven, individuell einzelnen Betrachters in der Beziehung zum Kunstwerk deutlich auf: Nur was sich in seinem eigenen, also Toms Kopf abspiele, gehöre zu der „wirklichen“ (IS2/20.6., Zeile 206) Realität; nur das ist für Toms Art der Kunstrezeption relevant. Deshalb schweigt er im Unterrichtsgespräch und äußert sich nicht zu dem Betrachteten: „[...] ja Theorie finde ich eigentlich ganz okay manchmal, aber ich seh nur keinen wirklichen Grund mich zu auch beteiligen, weil ich alles für mich selber interpretiere. Für mich selber denke.“ (IS2/20.6., Zeile 204-208)

Eine betonte Subjektivität im Umgang mit einem Kunstwerk kann sich auch durch ein inhaltliches Ignorieren der spezifischen Redeaufforderung des Lehrers oder in einem unbedingten Äußerungswillen ausdrücken (vgl. den Beginn bei UG20.6. oder UG29.9., Zeilen 69-70: „Ähm, aber erst noch mal [...] bitte.“).

Manche Schüler akzentuieren also ihren Anspruch auf Eigenständigkeit ihres individuellen Betrachtungs- und Deutungsprozesses hinsichtlich der Kunstwerke; Lutz dagegen nimmt im Unterrichtsgespräch ausdrücklich Bezug auf die Äußerungen seiner Mitschüler. Das scheint charakteristisch für sein Kommunikationsverhalten (in Auseinandersetzung mit Bildern und Kunstwerken) zu sein. Er betont auch die Relativität und Betrachtergebundenheit seiner Aussage. Er akzentuiert an folgender Beispielstelle

weniger die Besonderheit seines persönlich individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsprozesses, stattdessen ergänzt und modifiziert er den bisherigen Stand des gemeinsamen Diskurses in der Gruppe: „Ich würde aus der Perspektive jetzt irgendwie fast so nen Vogelkopf, aus diesen, ja, das was Dagmar eben als Flammenkopf bezeichnet hat, sehen, weil das sieht aus wie so Federn.“ (UG29.9., Zeilen 194-197)

Manche Schüler vernetzen also im Unterrichtsgespräch ihre Äußerungen in den Kontext des Diskursverlaufes; indem Schüler etwa Bezüge zur Thematik, zum Ablauf der Besprechung oder zu Aussagen anderer Sprecher klären, positionieren sie ihre aktuelle Äußerung in den Rahmen des gemeinsamen Diskurses. Das kann neben der Bestätigung des aktuellen Diskurses auch zu inhaltlichen Erweiterungen führen, wie die folgenden Beispieläußerungen von Carin und Lutz andeuten.

Carin: „Ich hab dazu eine Frage. Ist es seine Absicht, dass man nicht so viel erkennt, oder [...].“ (UG20.6., Zeilen 757-758)

Lutz: „Also, das kann man von der Ansicht vielleicht besser sehen kann, also was mir eben nicht aufgefallen ist [...].“ (UG29.9., Zeilen 154-155)

Lutz: „Ähm, ja ich wollte noch einmal zu den Muskeln sagen.“ (UG29.9., Zeile 235)

In den Äußerungen drückt sich aus, dass sich Sinn und Bedeutung bei der Rezeption von Bildern und Kunst für diese Schüler vorrangig im Gruppenprozess bildet, nicht allein individuell und isoliert.

Als Cosima aus der Erinnerung den Verlauf der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ beschreibt, fällt auf, dass sie zu Beginn der Sequenz primär aus der kollektiven Perspektive der Schülergruppe spricht: „Wir haben ja angefangen, das ist mir ziemlich deutlich aufgefallen. Wir haben angefangen und haben gesagt, [...]. Und je weiter wir [...].“ (IS2/29.9., Zeilen 237-241) Im Verlauf der Schilderung fokussiert Cosima dann allerdings immer stärker auf ihre persönliche Perspektive: „bei mir“, „ich hatte“ (IS2/29.9., Zeilen 246-247). Sehr wichtig ist ihr aber letztlich in ihren Aussagen, dass die Erfahrung eines Kunstwerks in den Kontext einer Kommunikationssituation einer Gruppe eingebettet ist.

Bedeutungsbildung in der Bild- und Kunstrezeption ist hier weitgehend auch gleichzusetzen mit der Erfahrung des kommunikativen Umgangs mit dem Betrachteten. Auch in Sandras Schilderung der Rezeption der „Bronzefrau Nr. 6“ deutet sich bei der Wahl der grammatikalischen Form an, wie sich das persönliche Erleben zum kollektiven Rezeptionsprozess der Kursgruppe verhält: In Sandras Formulierungen gibt es ein Individual-Ich, welches eingebettet ist in ein aktuell-spezifisches Gruppen-Wir; dieses wiederum ist eingebunden in ein regelhaftes Allgemeingültigkeits-Man (vgl. IS1/20.6.). Zu ergänzen ist dabei, dass davon deutlich distanziert und abgegrenzt das betrachtete Kunstwerk zu situieren ist, als ein „Dort“ oder „Dieses“ bezeichnet. Das betrachtete Kunstwerk bildet also in der Tendenz häufig ein ausdrückliches Gegenüber zur Welt der Schüler; das Kunstwerk wird im Gegensatz zu den Einzelbetrachtern in der Rezeption nicht als integraler Bestandteil des Gruppenprozesses empfunden.

6.3.4.4 Akzeptierendes oder opponierendes Verhältnis zum Gruppendiskurs

Die Verhaltensorientierung der einzelnen Schüler in der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken kann durch ein eher akzeptierendes oder ein eher opponierendes Verhältnis zum gemeinsamen Gruppendiskurs gekennzeichnet sein.

Bei einem akzeptierenden Verhältnis zum gemeinsamen Gruppendiskurs ist der jeweilige Aneignungsmodus des Schülers durch kommunikative Austauschaktivitäten, Bestätigungen, Erweiterungen oder Steigerungen anderer Äußerungen über das Betrachtete geprägt. Solch eine Orientierung will vorrangig an andere Sprecher und Positionen anknüpfen oder teilhaben; die Schüler artikulieren und betonen selbstständig Bezüge zum Diskurs der Gruppe.

Bei einem eher opponierenden Verhältnis zu einem als dominant erlebten Gruppendiskurs dagegen ist das kommunikative Verhalten der Schüler durch den Hang zur kritischen Prüfung von Äußerungen der Mitbetrachter oder anderer Autoritäten gekennzeichnet; der vorrangige Aneignungsmodus von Bildern und Kunstwerken lässt sich als gegenüber anderen Instanzen reagierend und sich abgrenzend kennzeichnen.

Indem beispielsweise Schüler ihre Aussagen an die Äußerungen und Positionen der anderen Sprecher anbinden, betonen sie ihre Teilhabe am gemeinsamen Diskurs.

Tina: „Und, ja, das was die Nina auch gesagt hat.“ (UG29.9., Zeile 63)

Nina: „Ja, also hier vermute ich mal, das ist auch das, was Dagmar auch gerade gesagt hat [...]“. (UG29.9., Zeilen 210-211)

Verena: „[...] ähm ...wie eben schon gesagt wurde, der gröber gearbeitet hat.“ (UG20.6., Zeilen 443-444)

Dagegen wird das Unterrichtsgespräch über das Betrachtete von manchen Schülern primär als Möglichkeit zur kritischen Abgrenzung verstanden; gegenüber Äußerungen und Deutungen von Mitschülern nimmt Tom etwa Bezug, indem er sich von diesen deutlich absetzt: „Ja, ich würde niemals sagen, dass das ne Frau ist.“

(IS2/20.6., Zeile 50) Indem der notorische Nonkonformist Tom das Personalpronomen der ersten Person Singular an die erste Stelle seiner folgenden Äußerung setzt, kann er die eigene Deutung gegenüber anderen als oppositionell kennzeichnen: „Ich würd das so interpretieren, dass das irgendwie [...]“. (IS2/20.6., Zeile 80)

Und Sandra rebelliert geradezu genussvoll gegen einen vorgegebenen Interpretationstext auf einem Arbeitsblatt, den sie im Ansatz offensichtlich als dominant erlebt; sie positioniert sich konfrontativ gegenüber den „anderen Menschen“ (IS1/20.6. Zeilen 38-39), mit denen sie die Autoren der kunstwissenschaftlichen Texte und deren „Interpretationsansätze“ (IS1/20.6. Zeile 38) meint (vgl. auch UG20.6.). Den Erläuterungstext thematisiert die Schülerin emotional mit sehr viel stärkerem Nachdruck als das betrachtete Kunstwerk. Sandra ergötzt sich offenbar an der Anzweiflung der Akzeptanz von Autoritäten und deren Deutungshoheit: „Ich weiß nicht, da würde ich mich eher auf meine eigene Meinung berufen und wie ich das dann gesehen habe [...]“. (IS1/20.6. Zeilen 42-44)

Abgrenzung als eine kritische Prüfung der Aussagen anderer hinsichtlich des betrachteten Bildes oder Kunstwerks kann also als ein eigenständiger, persönlicher Aneignungsmodus kultiviert werden; solch ein Habitus der Kontrastierung von Fremd- und Eigendeutungen kann einen Protest gegen das Erleben von Fremdbestimmung und dominanten Deutungshoheiten ausdrücken.

6.3.4.5 Reden oder schweigen

Bei der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken in der Gruppe lassen sich oft recht deutlich zwei Grundorientierungen im kommunikativen Verhalten beobachten: Manche Schüler reden gern über das Betrachtete in der Gruppe und arbeiten rege mündlich mit; andere, häufig salopp als „Schläfer“ bezeichnete Schüler schweigen dagegen häufig oder verweigern geradezu die mündliche Mitarbeit in der Gruppe.

Lea unterscheidet beispielsweise in der Kommentierung ihrer Fotoaufnahmen (vom 20.6.) zwischen kontinuierlich im Unterrichtsgespräch mitarbeitenden Schülern und solchen, die sich nur phasenweise oder gar nicht beteiligen:

„Die melden sich die auch jede Stunde und sind auch immer interessiert und stellen Fragen und antworten, und bringen sich ein, und melden sich und alles Mögliche. Und die linke Seite nicht unbedingt.“ (IF20.6., Zeilen 105-109)

Ansgar begründet sein Schweigen in Unterrichtsgesprächen mit Kunstrezeption mit seinem fehlenden „Interesse daran“ (IS2/20.6., Zeile 100). Sein habituelles Schweigen bei Bild- bzw. Kunstbetrachtungen im Unterricht lässt sich nicht nur als Verweigerung, sondern auch als eine Protestform begreifen, als passiver Widerstand gegen ungeliebte Unterrichts- und/oder Rezeptionsformen.

Zwar beteiligen sich Ansgar und Tom nicht am Unterrichtsgespräch (vgl. UG20.6.); trotzdem waren sie offensichtlich gedanklich intensiv mit der Plastik von Thomas Schütte beschäftigt, wie sich im Interview zeigt (vgl. IS2/20.6.). Es klingt paradox, aber eventuell sind solche schweigenden Schüler intensiver mit dem im Unterricht Betrachteten beschäftigt als Vielredner wie Lea; jedenfalls äußerten sie sich im Interview differenzierter zur „Bronzefrau Nr. 6“ als Lea (vgl. IF20.6.). Allerdings ist bei den beiden Schweigern eine gewisse Eindimensionalität in ihrem Rezeptionsprozess zu beobachten, der sich in einem Mangel an unterschiedlichen Themen signalisiert, die Tom und Ansgar im Interview anschneiden.

Eine Art Verstummen als spezifischer Aneignungsmodus lässt sich auch bei Ninas ersten Äußerungsversuchen (im Unterrichtsgespräch) beobachten (vgl. UG29.9.): Ihre Äußerungen deuten verschiedene Stadien des Verstummens an: ins Stocken geraten, sich verweigern, sich zurückziehen, schweigen.

6.3.4.6 In der Körpersprache synchronisiert oder individualisiert

Die Körpersprache von Schülern bei Betrachtungssituationen in der Gruppe kann markant gegenläufige Grundorientierungen in der Aufmerksamkeitsausrichtung bzw. im kommunikativen Umgang mit Kunstwerken signalisieren: Mehrere Schüler können wie synchronisiert sitzen und auf das Werkbeispiel schauen, während sich andere dagegen in der Gestik völlig individualisiert präsentieren.

Lea kommentiert etwa die hinsichtlich ihrer Körpersprache wie choreografiert aussehenden, unterrichtskonformen und fleißigen Mitschülerinnen auf ihren Aufnahmen folgendermaßen:

„Wie gesagt, die sitzen alle so gleich. Auch mit den Armen. Sieht man dann hier. Die haben alle die Arme irgendwie angewinkelt unterm Tisch. Vielleicht haben sie sich abgesprochen, ich weiß auch nicht. Die sehen so ordentlich aus, wenn die so sitzen. {lacht}“ (IF20.6., Zeilen 142-147) Die Mädchen

auf dem Foto bleiben hier in Leas Erläuterung namenlos, so dass sie von ihr wie gesichtslose Roboter beschrieben werden.

Zuspitzende Gegenüberstellungen sind für Lea charakteristisch. Deshalb zeigt sie im Vergleich ihre nicht nur hinsichtlich der Gestik expressiveren und stärker individualisierten Mitschüler oft in Einzelaufnahmen (Fotos 4, 27, 31, 32 und 40). Zusätzlich sind hier die Aufnahmen drei und 26 zu nennen; diese Fotos bilden zwar jeweils drei Schüler ab, aber der Fokus liegt immer dominant bei einer individuellen Einzelperson im Vordergrund.

6.3.5 Fünfte Elementarkategorie: Autoritäts- oder Subversionsorientierung

Für die Autoritäts- oder Subversionsorientierung als fünfter Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen bei der Kunstrezeption sind sieben weitere Unterkategorien benennbar; vorrangig leitend für diese Elementarkategorie ist die Unterscheidung zwischen einer Akzeptanz schulischer Autorität bzw. opponierende, offene oder verdeckte Kritik an schulischer Autorität und Macht. Im Umgang mit Bildern und Kunst in der Gruppe kann die Billigung von Dominanzen oder die Missbilligung von Vormachtstellungen die Betrachter in ihrem Rezeptionsverhalten und ihren Aufmerksamkeitsrichtungen leiten:

	Akzeptanz von schulischer Autorität	(offene oder verdeckte) Kritik an schulischer Autorität	vgl. Kap.
1)	- Anpassung und Akzeptanz von Ordnung , Ritualen, Pflicht, Hierarchie	- Streben nach Ausbruch aus Ordnung , etwa durch Selbstinszenierung	6.3.5.1
2)	- authentisches Verhalten	- gespieltes Verhalten (etwa so tun als ob man fleißig wäre)	6.3.5.2
3)	- ordentliche Körperhaltung und typisch schulische Gegenstandsattribute (wie Arbeitsblätter)	- unverkrampft-gelassene Körperhaltung und Gegenstandsattribute eher aus dem Bereich des Freizeit- oder Peergroupverhaltens (Schmuck usw.)	6.3.5.3
4)	- Annahme einer Rolle als soziales Subjekt in der Gruppe	- Nicht-Besetzung bis Verweigerung einer Rolle als Subjekt (also als ein aktives soziales Individuum) in der Gruppe	6.3.5.4
5)	- bestätigend identifizierendes Verhältnis zum Kunstunterricht	- kritisch distanziertes Verhältnis zum Kunstunterricht	6.3.5.5
6)	- Metakommunikation : Reflexion der Unterrichtsschritte, Fähigkeit zur Benennung von kommunikativen Kategorien und Handlungsformen	- Subversion : Witze und Späße machen über Unterrichtsablauf und Lehrer	6.3.5.6
7)	- Glaube, die Wertigkeit und gesellschaftliche Wertschätzung	- Glaube, die Wertigkeit und gesellschaftliche Wertschätzung	6.3.5.7

	von Kunstwerken sei abhängig von benennbaren Werkkriterien	von Kunstwerken basiere auf sozialen (Macht-)Prozessen	
--	---	---	--

Schema: Fünfte Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Kunst - Autoritäts- oder Subversionsorientierung

6.3.5.1 Anpassung oder Ausbruch

Oft lassen sich tendenziell zwei Grundorientierungen im sozial-kommunikativen Verhalten (nicht nur) bei der Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken in der Gruppe beobachten: Viele Schüler akzeptieren im Großen und Ganzen die schulische Ordnung und Hierarchie mit ihren (Alltags-)Ritualen mit dementsprechenden Ansprüchen auf Pflichterfüllung; sie bewerten dies letztlich alles sogar weitgehend positiv. Insgesamt passen sie sich an die jeweiligen (Unterrichts-)Situationen und den beiläufigen Erwartungen an. Andere Schüler dagegen sind tendenziell gegenläufig orientiert: Sie suchen Formen der sozialen Selbstinszenierung im kommunikativen Umgang mit Kunstwerken oder versuchen wenigstens im Ansatz aus als erstarrt erlebten Ritualen und Abläufen etwa der Kunstrezeption auszubrechen.

Mit ihren Aufnahmen (vgl. die Fotos vom 20.6.) zeigt Lea zum Beispiel fast schon systematisch die oben skizzierten gegensätzlichen Schülerhaltungen: Auf der einen Seite des Kunstraumes, am Fenster, sitzen die Vertreterinnen der Pflichterfüllung. Auf der anderen Seite, sozusagen in der Opposition, lümmeln sich diejenigen, die die hierarchische Ordnung eher unterlaufen. In der Kommentierung der Fotos im Interview erläutert Lea ausführlich diesen Gegensatz:

„Die sehen so ordentlich aus, wenn die so sitzen.“ (IF20.6., Zeilen 146-147)

„Also die, die Gruppen, man sieht ja, dass die Gruppen sich zusammensetzen, hier welche, die mitmachen, hier die, die nicht unbedingt hier am Unterricht teilnehmen, aber an was anderem eventuell.“ (IF20.6., Zeilen 156-160)

„Das heißt, die war auch nicht am Unterricht sich wirklich am beteiligen, sondern eher damit beschäftigt, irgendwelche Faxen zu machen, wie wir auch.“ (IF20.6., Zeilen 175-178)

Lea zum Beispiel bewertet den von ihr als typisch-normal erlebten Modus der gewohnheitsmäßigen Kunst- und Bildrezeption als leerlaufendes Ritual; der empfundenen Monotonie des Alltags setzen manche Schüler deshalb ein mentales Fluchtverhalten entgegen, indem sie zum Beispiel symbolisch die (im Grunde als änderungsbedürftig empfundene) Einförmigkeit festlich-feierlich verzieren (vgl. auch die Fotos 38-40 vom 20.6.): „Herr Weber teilt gerade Blätter aus, wie so jede Stunde eigentlich, jede Theoriestunde. Ah hier, ja, immer irgendwas vorlesen, lesen, ja, da teilt er wieder Blätter aus, also ist gerade dabei auszuteilen. Dann haben wir die Sandra geschmückt, wie einen Tannenbaum.“ (IF20.6., Zeilen 178-183)

Auch Cosima und Ken bemängeln den routinierten Umgang mit Kunst deutlich (durchaus selbstkritisch) als etwas zu gleichgültig und langweilig. Mitläufig klingt hier in Cosimas Statement der Wunsch nach einem Ausbruch von diesem Ritual an: „Ich weiß nicht, vielleicht sind wir einfach schon zu gewohnt daran, uns dahin zu setzen, die Werke zu bearbeiten und zu deuten.“

Ken: Das ist ja so, dass bei den Plastiken fast eigentlich immer das Gleiche [...]“ (IS2/29.9., Zeilen 73-77)

Es lassen sich zwei weitere Musterbeispiele anführen hinsichtlich der Akzeptanz der schulischen Ordnung bzw. dem tendenziellen Ausbruch aus dieser. Die beiden Schülerinnen Lea und Cosima haben in den beobachteten Unterrichtssituationen durch das Forschungssetting eine Sonderrolle in der Gruppe der Schüler zugewiesen bekommen: Sie dürfen den Unterricht mit einer Digitalkamera fotografieren. Doch während Cosima auf ihren (eher wenigen) Fotos völlig unsichtbar bleibt (vgl. Fotos vom 29.9.), nutzt Lea ihre Rolle zur persönliche Selbstinszenierung (mit im Vergleich zu Cosima vielen Aufnahmen, siehe Fotos vom 20.6.).

Cosima agiert völlig im Gegensatz zu Lea: Cosima steht nicht für bessere Fotoperspektiven auf, sondern sie bleibt an ihrem Platz sitzen und fotografiert sich auch nicht selber. Sie ordnet sich in den Gruppenprozess der Bild- bzw. Kunstbetrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ völlig unauffällig ein: Bei Cosima schaut (im Gegensatz zu Leas Aufnahmen) nie jemand der anwesenden Mitschüler in die Kamera, denn die Fotografin sucht nicht den Kontakt jenseits der Unterrichtskommunikation (wie Lea). Lea dagegen inszeniert Freundschaftsbilder von sich selbst und ihren Mitschülerinnen. Während Cosima eher hinten im Kunstraum sitzt, am Rand der Gruppe, agiert Lea meistens im Zentrum ihrer Mitschüler, wenn sie nicht gerade im Raum herumläuft. Lea fotografiert (im Gegensatz zu Cosima) keine sich meldenden Schüler: Lea interessiert sich vorrangig für „unambitionierte“ und/oder gelangweilte Schüler, denn diese setzt sie nachdrücklich und oft ins Bild. Bei Cosima dominiert dagegen primär der Eindruck von unterrichtskonformen Verhalten.

In all dem drückt sich natürlich auch die von Cosima verinnerlichte Anerkennung der Autorität der Lehrerin Frau Paulidem aus, während der vom vorwitzigen Verhalten Leas entnervte Herr Weber der Schülerin Lea irgendwann das Fotografieren untersagt.

6.3.5.2 Authentisches oder gespieltes Verhalten

Auch in Situationen der Rezeption von Kunst oder Bildern zeigen sich typisch gegenläufige Schülermentalitäten: Während es zum Rollenmuster der Einen gehört, sich authentisch zu verhalten, verhalten andere sich tendenziell eher spielerisch: Ein gespieltes Agieren täuscht nur vor, die innere Haltung entspricht nicht dem äußeren Verhalten. So eine Haltung zum Unterricht könnte man als paradox bezeichnen: Einerseits drückt diese Haltung äußerlich eine Akzeptanz der Autorität der Institution Schule aus; andererseits wird gleichzeitig durch diese Haltung bewusst oder unbewusst offen gelassen, ob man wirklich die Autorität und ihre Erwartungen akzeptiert oder nur spielerisch so tut; denn gleichzeitig kann man so sich auch weitgehend den Sanktionen der Autorität aufgrund der Nichterfüllung von Erwartungen entziehen und trotzdem ein distanziertes Verhältnis zur Autorität einnehmen.

Lea fotografiert zum Exempel auf manchen Aufnahmen Mitschülerinnen nicht etwa, weil diese in der dokumentierten Situation tatsächlich fleißig arbeiten würden, sondern weil die Mädchen äußerlich angestrengt und emsig wirken (vgl. die Fotos vom 20.6.). Fleiß wird als Tugend zwar in der Schule erwartet, aber im Grunde ist in Leas Vorstellung fleißiges Schülerverhalten kurios, eine eher seltene Ausnahmesituation: „Die zeigen ja auf eine bestimmte Zeile. Und äh das sah ziemlich interessant aus, weil die da so beschäftigt aussehen.“ (IF20.6., Zeilen 13-15)

Lea will also vermitteln, wie sich im weiteren Kontext des Interviews und in der gesamten Fotosequenz (vom 20.6.) signalisiert, dass es zentrales Merkmal des Schülerjobs ist, fleißig auszusehen, nicht etwa fleißig zu sein. Zentrales Merkmal für das Verhalten von Schülern ist (laut Lea) also das So-tun-als-ob-man-fleißig-wäre.

Aber Schüler spielen nicht immer Theater; es scheint auch Momente zu geben, in denen ihr Verhalten echt und authentisch ist, wie folgende spontane Meinungsäußerung dokumentiert: „Echt cool. [...]“ (UG20.6., Zeile 5)

6.3.5.3 Körperhaltungen und Gegenstandsattribute

Gegenläufige Grundorientierungen im kommunikativen Umgang mit Kunstwerken in der Gruppe können sich auch in der jeweilig vorrangigen Körpersprache der Schüler signalisieren: Es ist ein großer Unterschied, ob man die jeweilige Körperhaltung eher als primär verkrampft-ordentlich oder tendenziell eher als unverkrampft-gelassen beschreiben kann, als schulisch oder wie in der Freizeit; vorrangige Körperhaltungen einzelner Schüler in der Gruppe drücken u.a. auch ein jeweils spezifisches Verhältnis zur schulischen Autorität und zur Unterrichts- bzw. Kunstbetrachtungssituation aus. Ähnliches gilt für Gegenstandsattribute und Kleidung, die als Signale sozialer Distinktion oft äußerst sprechend sein können: Manche Schüler umgeben den Umraum ihres Sitzplatzes im Unterricht, also etwa die Tischfläche vor ihnen, allein mit typisch funktionalen schulischen Attributen wie Schreibmaterialien; andere Schüler dagegen schmücken ihre Tischflächen zusätzlich mit Gegenständen eher aus dem Bereich des Freizeit- oder Peergroup-Verhaltens, etwa mit besonders verzierten Taschen.

Beispielsweise inszeniert Lea ihre Mitschüler hinsichtlich ihrer typischen Verhaltensweisen auf ihren Fotos vom 20.6. Die wohl eher als fleißig zu bezeichnenden Mitschülerinnen werden durch betont schulische Attribute wie Ordner charakterisiert (Foto zwei). Die sich wesentlich individualistischer gebende Mitschülerin auf der anderen Seite des Raumes dagegen hat ihren Motorradhelm auf den Tisch gelegt; der Helm, ein Attribut aus dem Bereich der Freizeit, verspricht wohl grenzenlose Freiheit (Foto drei). Bei Cosimas Fotosequenz lässt sich Vergleichbares beobachten: Schülerinnen haben Schreibblöcke und Kugelschreiber auf ihrem Tisch zur Hand oder aber zusätzlich neben einem farblich auffälligen Mäppchen auch noch drei glänzend schimmernde Armreife (Fotos drei, vier, sieben und neun vom 29.9.).

Lea kommentiert in der Erläuterung ihrer Fotos (vom 20.6.) die Körperhaltungen der Mitschülerinnen; über drei Mädchen sagt die Fotografin:

„Wie gesagt, die sitzen alle so gleich. Auch mit den Armen. Sieht man dann hier. Die haben alle die Arme irgendwie angewinkelt unterm Tisch. Vielleicht haben sie sich abgesprochen, ich weiß auch nicht. Die sehen so ordentlich aus, wenn die so sitzen. {lacht}“ (IF20.6., Zeilen 142-147)

Über eine Mitschülerin, mit deren unkonventionell lockerem Verhalten sich Lea offensichtlich identifiziert, meint die Fotografin: „Die Carin hört nämlich nicht zu. Die ist auch sehr gelassen. Und äh, ihren Motorradhelm hat die auch immer dabei. Musste man natürlich auch darauf kriegen. Ja, die fährt nämlich immer Motorrad, deshalb hab ich auch das daraufgemacht.“ (IF20.6., Zeilen 32-36)

6.3.5.4 Annahme oder Nicht-Besetzung einer Rolle als sozial aktives Subjekt

Kennzeichnend für unterschiedliche Betrachtertemperaturen kann sein, ob Schüler eine Rolle als soziales Subjekt in der Gruppe übernehmen oder sich bewusst oder unbewusst einer aktiven sozialen Rolle in einem schulisch geprägten Gefüge verweigern.

Es fällt beispielsweise auf, dass im erhobenen Datenmaterial gerade männliche Schüler sich häufig der Unterrichtskommunikation so gut wie völlig entziehen (vgl. Tom und Ansgar in UG20.6.); Tom etwa meint: „[...] Kunst, ja Theorie finde ich eigentlich ganz okay manchmal, aber ich seh nur keinen wirklichen Grund mich zu auch beteiligen, weil ich alles für mich selber interpretiere. Für mich selber denke.“ (IS2/20.6., Zeilen 204-208)

Eine gesteigerte Form der Verweigerung der Annahme einer Rolle als soziales Subjekt liegt bei Ken vor: Nicht nur im Unterricht, sondern auch im Interview verhält er sich äußerst zurückhaltend (vgl. IS2/29.9.).

6.3.5.5 Die persönliche Beziehung zum Kunstunterricht

Wie ist jeweils das persönliche Verhältnis zum Fach Kunst? Schüler können in Rezeptionssituationen in der Gruppe durch unterschiedliche Erwartungen oder Interessen hinsichtlich des Kunstunterrichts geprägt sein: Sie können in einem tendenziell bestätigend identifizierenden Verhältnis zum Kunstunterricht (ihres Lehrers) stehen oder ein eher kritisch distanzierendes Verhältnis zu diesem haben. Das kann auch Aufmerksamkeitsrichtungen der Schüler in der Rezeption von Kunst oder Bildern prägen. Cosimas Verhältnis zum Kunstunterricht ist zum Beispiel ambivalent. Eher unwillig vermittelt sich ein kritisch distanzierendes Verhältnis zum Kunstunterricht und zu Frau Paulidem: Die Schülerin deutet die Kontrollmöglichkeit der Lehrerin an, weil „sie die anderen alle auch immer jeden so direkt angucken kann und so.“ (IF29.9., Zeilen 41-43) Cosimas Worte drücken das Empfinden der Allmacht der Lehrerin aus, die in der Face-to-face-Situation der kleinen Schülergruppe im Unterricht jeden einzelnen Schüler im Blick behalten kann. In der Formulierung signalisiert sich das kritische Bewusstsein einer recht mächtigen Präsenz der Lehrerin. Gleichzeitig meint Cosima aber auch, dass es ihr im Kunst-Leistungskurs gefalle: „Nu, ich finde das eigentlich besser mit so einem kleinen Kurs, weil es wie gesagt persönlicher ist.“ (IF29.9., Zeilen 49-50)

6.3.5.6 Metakommunikation oder subversive Späße über Unterricht

Die Sprechweisen der Schüler (in den erhobenen Interviews) über den Kunstunterricht können gegenläufige Grundorientierungen im kommunikativen Umgang mit Kunstwerken und in der Aufmerksamkeit signalisieren: Manche Schüler sind imstande und willig in einer Art Metakommunikation die Unterrichtsschritte der Kunstbetrachtung zu reflektieren; dabei besitzen sie die Fähigkeit, kommunikative Kategorien und Handlungsformen benennen zu können. Andere Schüler dagegen haben eine eher subversive Grundhaltung gegenüber Unterricht und der Kunstrezeption, wie sich in der Form ihrer sprachlichen Schilderungen zeigt: Sie witzeln über den Unterrichtsablauf oder machen kleine Späße über den Lehrer und sein Verhalten; kurz, Schüler entwerten

entweder subversiv die Autorität der schulischen Kunstbetrachtung oder sie werten diese durch sprachliche Elaboriertheit ihrer Darstellung auf.

Es gibt zum Exempel Schüler, die im Interview in einer Art Metakommunikation Lernschritte reflektieren können; dadurch würdigen sie den Unterricht in seiner Sinnhaftigkeit: „[...] und dadurch, durch solche Übungen kommt man dann schneller dazu festzustellen, ob eine Figur raumgreifend oder abweisend ist.“ (IS2/29.9., Zeilen 37-39) Andere Schülerinnen dagegen witzeln über den Unterricht; die Haltung dahinter klingt eher distanziert amüsiert: „Ja, das hab ich fotografiert, weil das so die typische Lehrerhaltung ist. Mit so nem Stöckchen (.) auf das Bild zu zeigen.“ (IF20.6., Zeilen 75-78)

6.3.5.7 Wer oder was entscheidet über die Wertschätzung von Kunstwerken?

Wovon hängt die gesellschaftliche Wertschätzung von einzelnen Kunstwerken ab? Die Einstellung zu dieser Frage kann manchmal gegenläufige Betrachtertemperaturen und Aufmerksamkeitsrichtungen bei der Rezeption von Bildern und Kunst in der Gruppe charakterisieren: Es gibt Schüler, die glauben, die Wertigkeit und gesellschaftliche Wertschätzung von Kunst sei abhängig von benennbaren Werkkriterien (wie etwa gelungene Form-Inhalts-Korrespondenzen oder eine innovative Leistung im Rahmen der kunsthistorischen Formentwicklung). Andere Schüler dagegen glauben, die Wertigkeit und gesellschaftliche Wertschätzung von Kunstwerken basiere vorrangig auf sozialen (Macht-)Prozessen.

Ken beispielsweise bringt an folgender Stelle deutlich durch eine spaßige Wendung zum Ausdruck, dass er glaubt, dass die Wertschätzung und Bedeutung von Kunst auf sozialen Machtprozessen basiere; für ihn ist seine Lehrerin letztlich die zentrale Instanz, die in seinem sozialen Kontext als Schüler über die Relevanz der „Bronzefrau Nr. 6“ entscheidet. Der Interviewer hat nach der Wertigkeit des im Unterricht besprochenen Werks von Thomas Schütte gefragt:

„I: Hmhm. Heute wäre das wichtig oder weniger wichtig?

Ken: Heute die waren schon wichtiger.

I: Ja? Warum?

Cosima: Obwohl Frau Paulidem wollte die gar nicht machen.

Ken: Die wollte gar nicht?

Cosima: Nein.

Ken: Gut, dann ist das auch nicht so wichtig. (Lachen)“

(IS2/29.9, Zeilen 157-164)

An dieser Stelle bringt Ken seine letztlich kritische Haltung zu Autoritäten und Machtpositionen zum Ausdruck. Cosima dagegen glaubt, dass man argumentativ Kriterien für die Bedeutsamkeit und Relevanz von Kunst und deren Auswahl für die Betrachtung im Unterricht benennen kann; hier zum Beispiel nennt sie als Kriterium der Werkauswahl ihrer Lehrerin die besondere Arbeitsweise eines Künstlers: „Und deswegen denke ich, dass die Frau Paulidem dieses Schütte mitnehmen wollte, [...] weil er eben auch Serien macht [...] und diese Seriengestaltung haben wir halt eben beim Brancusi kennengelernt.“ (IS2/29.9, Zeilen 179-185)

Mit diesem Glauben an die Relevanz und Legitimität der Werkauswahl durch Frau Paulidem bringt die Schülerin ihr insgesamt akzeptierendes Verhältnis zum Kunstunterricht der Lehrerin zum Ausdruck.

6.3.6 Sechste Elementarkategorie: funktionales Interesse oder ästhetische Aufmerksamkeit

Für die sechste Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen bei der Kunstrezeption in der Schule, funktionales Interesse an Bildern oder ästhetische Aufmerksamkeit für Kunstwerke, deuten sich zehn weitere Teilkategorien an; vorrangig leitend für diese Elementarkategorie ist die Unterscheidung zwischen einem eher funktionalen oder einem eher ästhetisch-künstlerisch orientierten Umgang mit Bildern bzw. Kunstwerken bei der Rezeption in der Gruppe:

	Funktionales Interesse	Ästhetische Aufmerksamkeit	vgl. Kap.
1)	- Bild (skeptisch und desillusioniert analysieren)	- Kunstwerk (wahrnehmen und deuten)	6.3.6.1
2)	- Nützlichkeit : betont schulische Attribute (nur Schreibblock oder leereräumte Tischfläche)	- Stilisierung : Selbstästhetisierung in auffälliger Kleidung (Schmuck, roter Pulli, auffällige Tasche)	6.3.6.2
3)	- an lineareren Prozessen orientiert, das Bekannte suchend	- fasziniert vom Fremden und Überraschenden	6.3.6.3
4)	- Forderung nach resümierenden Deutungsversuchen : die (als defizitär erlebte) abschließende Fazitbildung dominant in der Erinnerung	- spezifische Assoziationen benennen (und dies genießen) : die Eröffnungssituation der Rezeption dominant in der Erinnerung	6.3.6.4
5)	- gegenständliche Identifizierung des Wahrgenommenen dominant	- Kategorisierung der Gestaltungsweise vorrangig relevant	6.3.6.5
6)	- Geschmacksurteil (oft Schönheit als Kriterium)	- Kunsturteil	6.3.6.6
7)	- Distanz zum Betrachteten	- persönliche Identifikation mit dem Dargestellten	6.3.6.7
8)	- Werk wird durch objektiven Kontext Bedeutung und Relevanz verliehen: historische Einbettung, der Vergleich zu anderen Werken, relevante Autoritäten, der kommunikative Umgang	- Werk wird durch subjektive Empfindungen und Anmutungen Bedeutung und Relevanz gegeben	6.3.6.8
9)	- ohne Hoffnung auf Sinnhaftigkeit der Rezeption von	- Glaube an Sinnhaftigkeit der Rezeption von Kunstwerken	6.3.6.9

	Kunstwerken		
10)	- nur in Schule (fremdgeleitete) Beschäftigung mit Kunst	- eigeninitiative, aktive Anschlusskommunikation zu Hause	6.3.6.10

Schema: Sechste Elementarkategorie für Verhaltensorientierungen von Schülern im Umgang mit Kunst - funktionales Interesse oder ästhetische Aufmerksamkeit

6.3.6.1 Bild oder Kunstwerk, analysieren oder wahrnehmen und deuten²

Zwei grundsätzliche Verhaltens- bzw. Aufmerksamkeitsorientierungen der Schüler bei Betrachtungs- oder Rezeptionssituationen im Kunstunterricht lassen sich (in den erhobenen Interviews) unterscheiden: Viele Schüler sprechen eher von Bildern als von Kunstwerken und thematisieren in einer tendenziell skeptischen und desillusionierten Grundhaltung die Bildanalysen im Unterricht. Andere Schüler dagegen reden eher von Kunstwerken als von Bildern und betonen eher (persönliche) Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse.

Im Wertehorizont vieler Schüler spielen die Begriffe Kunst und Kunstwerk keine privilegierte Rolle; diese Schüler sprechen beispielsweise in den Interviews wiederholt und stringent von betrachteten Bildern, nicht von Kunstwerken. Lea etwa meint gleich zu Beginn des Interviews diesbezüglich, dass der Kunstlehrer „sich ein Bild aussucht“ (IF20.6., Zeile 9). Später formuliert sie wieder: „Der zeigt wieder auf ein Teil von seinem Bild.“ (IF20.6., Zeilen 73-74) Auch Sandra nennt die „Bronzefrau Nr. 6“ ein „Bild“ (IS1/20.6., Zeile 24). Entsprechendes gilt für Ken (vgl. IS2/29.9.). Im Vergleich deuten weniger Schüler in der Wortwahl tendenziell einen spezifisch künstlerischen Anspruch des Fachs Kunstunterricht an. Im Gegensatz zu Ken, der vorrangig von Bildern redet, formuliert etwa seine Mitschülerin Cosima: „Interessiere mich auch privat für Kunst und mache ab und zu mal was, wenn ich mal das Gefühl hab es muss mal was gemacht werden [...]“. (IS2/29.9., Zeilen 439-441) Für Cosima stellen Kunst und Kunstwerke eine Art Liebhaberei dar, etwa wenn sie beobachtet hat, „wie die Kunst sich verändert hat mit der Zeit.“ (IS2/29.9., Zeile 89) Bild- oder aber gegenläufige Kunstorientierungen können also das individuelle Betrachterverhalten der Schüler leiten.

6.3.6.2 Nüchterne Nützlichkeit oder stilisierte Selbstästhetisierung

Allein das äußere Auftreten von Schülern kann gegenläufige Grundorientierungen in der Aufmerksamkeit und im kommunikativen Umgang mit Kunstwerken in der Gruppe andeuten: Viele Schüler betonen als Grundhaltung ein gewisses Nützlichkeitsdenken, wenn sie sich im Unterricht nur nüchtern aufgeräumt mit den erforderlichen schulischen Attributen umgeben. Andere Schüler dagegen stilisieren sich wesentlich kunstnäher auf der Bühne der Unterrichtssituation, etwa mit trendigen Utensilien, Accessoires oder Kleidungsstücken; in solchen Fällen kann man von Formen der Selbstästhetisierung sprechen.

² Eine Anspielung oder gar Synonymisierung dieser Elementarkategorie auf die kunstdidaktischen Strömungen „Bildorientierung“ oder „Künstlerische Bildung“, wie sie Peez skizziert (Peez 2005b, S. 85), ist hier nicht intendiert.

Beispielsweise fallen auf den Fotos der Unterrichtssituationen (vom 20.6. und vom 29.9.) die unterschiedlichen Selbststilisierungen nicht nur im Arbeitsverhalten, sondern eben auch im äußeren Auftreten der Schüler ins Auge: Auf der einen Seite dominieren Effizienz und Abgeklärtheit das Bild der Schüler, etwa das Ausbreiten von betont schulischen Gebrauchsgegenständen wie Schreibblock oder die Präsentation der nüchtern leergeäumten Tischfläche. In der Gegenüberstellung fallen charakteristische Selbststilisierungen etwa in Form auffälliger Kleidung (Schmuck, markante Tasche) auf; so ist etwa die wohl eher als kunstnah zu charakterisierende Schülerin Tina im Unterricht mit einem auffallend roten Pulli auf Cosimas Fotostrecke zu sehen.

6.3.6.3 Lineare Suche nach Bekanntem oder die Faszination am Fremden

Schüler lassen sich in Rezeptionssituationen tendenziell hinsichtlich ihrer unterschiedlich ausgeprägten Aufmerksamkeitsmuster, Interessen und Erwartungen charakterisieren: Entweder bevorzugen sie es, in linearen Prozessen etwas Bekanntes in Bildern zu suchen, oder sie favorisieren es eher, sich von etwas Fremdem und Überraschendem eines Kunstwerks faszinieren zu lassen.

Schüler wie Lutz zum Beispiel sind vorrangig daran interessiert, sich in einer kalkuliert sukzessiven und geradlinigen Herangehensweise mit dem betrachteten Bild auseinanderzusetzen: Er findet es gut, wenn man eine Darstellung „bespricht immer so Punkt für Punkt oder Schritt für Schritt, dann immer näher dran kommt, immer mehr Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat.“ (IS1/29.9., Zeilen 34-36) Man hat den Eindruck, für ihn ist es Ziel im Rezeptionsprozess, etwas Bekanntes zu identifizieren, was schon da ist, aber bisher noch nicht wahrgenommen worden ist.

Im gleichen Interview formuliert Tina eine Gegenposition zu Lutz. Im Zusammenhang mit der Kunstrezeption aktiviert sie nicht nur Erinnerungen und Vorstellungen aus der Kindheit; offensichtlich in Opposition zu dem als defizitär erlebten (Unterrichts-)Alltag spricht sie von der Bezauberung durch die Wahrnehmung des Differenten und Abweichenden: „Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt, was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben.“ (IS1/29.9., Zeilen 26-30) In Tinas Worten drückt sich vorrangig die Hoffnung auf ein überraschendes Erleben in der Wahrnehmung und im Umgang mit Kunst aus. Das Mitreißende und Fesselnde im Prozess der Rezeption scheint bei Tina eher durch Sprunghaftigkeit und Brüche charakterisiert zu sein.

6.3.6.4 Was in der Erinnerung bleibt: Fazit oder die assoziative Eröffnungssituation?

Woran erinnern sich Schüler jeweils vorrangig nach Rezeptionssituationen? Die Antwort auf diese Frage kann manchmal gegenläufige Betrachtererwartungen und Aufmerksamkeitsrichtungen bei der Rezeption von Bildern und Kunst in der Gruppe kennzeichnen: Mehr an Nützlichkeit orientierte Schüler erinnern sich eher an ein abschließend resümierendes Fazit am Ende der Stunde bzw. sie bemängeln das fehlende oder das als defizitär erlebte Ergebnis der Bildbetrachtung; sie erwarten also eine gültige Deutung des betrachteten Bildes. Eher an der Kunst interessierte Schüler erinnern oft intensiver die als spannend erlebte Eröffnungssituation des Rezeptionsprozesses; sie

genießen etwa die Nennung von durch das Kunstwerk ausgelösten spezifischen Assoziationen.

In der Erinnerung mancher Schüler ist beispielsweise das abschließende Resultat des Unterrichts bzw. des Rezeptionsprozesses primär von Relevanz; am Ende der Rezeption muss etwas als Ertrag „herauskommen“, etwa eine abstrahierende Zusammenfassung oder eine Art Fazit. „Das ist eigentlich immer ganz interessant, weil das halt immer zu irgendeinem Ergebnis führt.“ (IS1/29.9., Zeilen 42-43) Diese Erwartungshaltung, vielleicht als Ergebnisorientierung zu bezeichnen, kann sich auch im Ärger darüber ausdrücken, dass am Schluss der Stunde kein greifbares Ergebnis formuliert wurde. Sandra meint etwa: „Wir kriegen auch nicht immer wirklich raus, was die Aussage ist [...] Irgendwie sehr doof.“ (IS1/20.6., Zeilen 45-58)

Andere Schüler wie Tina dagegen erinnern sich primär an die Eröffnungssituationen in der Rezeption; nicht das eine Ergebnis, sondern die Vielfalt der Eindrücke im Laufe der Betrachtung und Auseinandersetzung ist für sie bereichernd und relevant („fasziniert zu sehen, dass [...] von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien [...].“ (IS1/29.9., Zeilen 26-29)).

Das Ausprobieren von Formulierungen für Assoziationen oder von denkbaren Bedeutungsmöglichkeiten steht der Forderung nach einer definitiven Deutung gegenüber. Sandra kritisiert etwa den unterschwellig beliebigen Umgang mit Kunstwerken, wenn nur Assoziationen benannt werden, ohne dass es zu einer zusammenfassenden, bilanzierenden Deutung kommt; bedingt durch die „Form, kann man halt immer mehr drin sehen“ (IS1/20.6., Zeile 33). Eine zu starke Ergebnisoffenheit führt zu ihrer Unzufriedenheit. Die Schülerin wünscht sich eine definitive Deutung oder Aussage des Kunstwerks: „[...] man weiß nicht, was der Künstler wirklich beabsichtigt hat, was man dort sehen kann und wenn man diese, zum Beispiel einen Text bekommt und dort stehen ähem Interpretationsansätze, die wiederum von anderen Menschen gemacht werden, und dann manchmal drei oder vier dargestellt werden, und dann weiß man wiederum nicht, was stimmt und keine Ahnung. Das ist ein bisschen verwirrend und so.“ (IS1/20.6., Zeilen 35-42)

Doch ganz ähnlich wie Tina (vgl. IS1/29.9., Zeilen 26-29) freut sich Sandra über die Möglichkeit, spielerisch individuelle Assoziationen benennen zu können: „[...] ich fand es eigentlich gut, dieses, wenn man diese Skulptur anguckt, dass man, so wie gerade bei diesem, dass man da mehr Phantasie anwenden kann, weil durch die nicht gerade wahrheitsgetreue Form ... abstrakte Form, kann man halt immer mehr drin sehen [...].“

Jedoch überwiegt in ihrem Relevanz- und Wertesystem der Ärger über eine fehlende, einzige Deutung der „Bronzefrau Nr. 6“: „Irgendwie sehr doof.“ (IS1/20.6., Zeile 58)

6.3.6.5 Gegenständliche Identifizierung oder Kategorisierung der Gestaltungsweise

Die Wahrnehmung der einzelnen Schüler kann dominiert sein von dem Wunsch, das betrachtete Bild gegenständlich zu identifizieren. In der Betrachtungssituation in der Gruppe kann für die Aufmerksamkeit eines einzelnen Schüler dagegen aber auch vorrangig relevant sein, die Gestaltungsweise eines Kunstwerks zu kategorisieren.

Schüler sind (oft primär in der ersten Begegnung mit dem Betrachteten) stark an dem inhaltlich Dargestellten interessiert, wie sich etwa an folgenden Beispielstellen zeigt: „Ich finde, das sieht aus wie ein Drachen.“ (UG20.6., Zeile 44) „Also ich finde, da kann man dann auch wieder gar keine Frau erkennen.“ (UG29.9., Zeilen 175-176) „Ja, das sieht aus wie ein Flammenkopf.“ (UG29.9., Zeilen 192)

Dagegen kategorisieren manche Schüler Form und Stil eines Kunstwerks, bevor sie auf das inhaltlich Spezifische, etwa den Ausdruck der Plastik „Bronzefrau Nr. 6“, eingehen; der sogenannte fruchtbare Moment bezeichnet als Fachbegriff einem spezifischen Darstellungsmodus für Bewegung: „Es handelt sich auf jeden Fall um einen fruchtbaren Augenblick.“ (UG29.9., Zeilen 71-72) „Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeile 50)

6.3.6.6 Kunsturteil oder Geschmacksurteil (oft mit Schönheit als Kriterium)

Für Schüler spielen oft unterschiedliche Maßstäbe bei der persönlichen Bewertung der betrachteten Bilder oder Kunstwerke eine Rolle; solche verinnerlichten Normen oder Erwartungen können oft die jeweilige Aufmerksamkeit und die Rezeptionsprozesse maßgeblich leiten: Zugespißt gesagt kann man hinsichtlich der Bewertungsprozesse zwischen Kunsturteil und Geschmacksurteil unterscheiden, wobei bei letzterem häufig primär Schönheit als Kriterium genannt wird.

Ansgar findet beispielsweise im Interview die „Bronzefrau Nr. 6“ „eher unschön“ (IS2/20.6., Zeile 28). Lutz dagegen meint im Unterrichtsgespräch über den sockelnden Tisch dieses Kunstwerks: „Das ist so eine, fast schon künstlerisch wirkende Zusammensetzung von so Stahlträgern.“ (UG29.9., Zeilen 110-111) Und Tom beurteilt die Plastik von Thomas Schütte als „irgendwo interessant“ (IS2/20.6., Zeile 37).

Ansgars Bedürfnis nach (visueller) Schönheit und Harmonie leitet in der Rezeption seine wohl eher emotional fundierte Beurteilung des Betrachteten, weshalb man hier von einem Geschmacksurteil sprechen kann. Zusätzlich beruft er sich auf die Autorität der Gruppe, was man bei einem Politiker, als eine Art Hinweis auf das gesunde Volksempfinden, als Populismus bezeichnen würde.

Tom dagegen formuliert ein eher kognitiv fundiertes Kunsturteil; so argumentiert er hinsichtlich des Kunstwerks „Bronzefrau Nr. 6“, „weil es so abstrakt ist und so gemischt ist mit den Formen, dass man das eigentlich Sehen mit demjenigen, der es ansieht, entscheidet, was es aussagen“ (IS2/20.6., Zeilen 38-41) soll. Toms Kunsturteil folgt primär Kriterien, die er benennen kann; die Meinung der anderen Betrachter spielt für ihn keine dominante Rolle. Andere Meinungen helfen dem Schüler höchstens, sich als subjektiver Einzelbetrachter im eigenen Urteil vom Gruppendiskurs abzugrenzen und zu

individualisieren (vgl. IS2/20.6.). Tom reicht es im Gegensatz zu Ansgar nicht, wenn Kunst schön ist und die Betrachter sich in der Gruppe darüber einig sind.

6.3.6.7 Distanz zum Betrachteten oder Identifikation mit Dargestelltem

Unterschiedliche Betrachtungsmentalitäten der Schüler können sich u.a. in der Betonung der Distanz zum wahrgenommenen Bild oder Kunstwerk ausdrücken oder aber in der Suche nach Nähe und Identifizierung zu dem Dargestellten. Beide Betrachtungsausprägungen können maßgeblich die Wahrnehmung und Rezeption leiten.

Beispielsweise meint eine Schülerin über die „Bronzefrau Nr 6“: „Echt cool.“ (UG20.6., Zeile 5) Dagegen andere Schüler wie Ansgar etwa verweigern sich sogar weitgehend einer Auseinandersetzung (vgl. IS2/20.6.).

Cosima aber bereitet die Beschäftigung mit Thomas Schüttes Plastik offensichtlich Freude. Ihre Aussage, sie werde zu Hause im Internet über die „Bronzefrau Nr. 6“ eine Anschlussrecherche betreiben, kann dafür als Signal gelten (vgl. IS2/29.9., Zeilen 49-64). Auf ihrer Fotosequenz des Unterrichts zeigt Cosima wiederholt zwei- bis dreimal hintereinander dieselben Ansichten der „Bronzefrau Nr. 6“ (vgl. die Fotos 1 und 2 bzw. 5, 6 und 7 vom 29.9.); Vergleichbares lässt sich bei Leas Fotostrecke (vom 20.6.) nur einmal beobachten, obwohl sie wesentlich mehr Fotos als Cosima gemacht hat und der Lehrer auch nicht andere Kunstwerke präsentiert hat. Auch deshalb kann man festhalten, dass Cosima sich in hohem Maße mit dem Kunstwerk Schüttes identifiziert und sich in ihrem Verhalten ein besonderes emotionales Involviertsein mit dem Betrachteten ausdrückt: „Und wenn es mich interessiert, dann macht das auch irgendwie Spaß.“ (IS2/29.9., Zeilen 64-65)

Obwohl Tina offensichtlich eine intensive Erfahrung bei der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ schildert, klingt ihre Darstellung recht abgeklärt und distanziert: Sie relativiert ihre Begeisterung („eigentlich“) und sie meint ihre Faszination argumentativ begründen zu müssen („weil“, „also“ (vgl. IS1/29.9., Zeilen 24-30)). Diese distanzierte Haltung (trotz emotionalem Involviertseins) könnte Merkmal der vorrangigen Erwartungshaltung im Rahmen ihres Kunst-Leistungskurses sein, in welchem man reflektierend-distanzierte Analysen und Argumentationen erwartet anstatt (in zugespitzter Formulierung) begeisterte „Verzückungsausbrüche“.

6.3.6.8 Bedeutung durch subjektive Empfindungen oder objektive Kontexte

Wie wird im Rezeptionsprozess der jeweiligen Schüler im Rahmen des Unterrichts einem Bild oder Kunstwerk Bedeutung und Relevanz verliehen? Die unterschiedlichen Erwartungen und Formen der Aufmerksamkeit der Schüler hinsichtlich dieser Frage können zu tendenziell gegenläufig geprägten kommunikativen Verhaltensweisen im Umgang mit Bildern und Kunst anregen: Den objektiven Kontext begreifen mehr an Nützlichkeit orientierte Schüler tendenziell als Quelle der Sinn-, Bedeutungs- oder Relevanzgebung von betrachteten Bildern; das heißt etwa, die (kunst-)historische Einbettung des Bildes verleiht Relevanz, der Vergleich zu anderen Werken gibt Bedeutung, bedeutsame Autoritäten oder der kommunikative Umgang in der Unterrichtsgruppe geben den Werken Sinn. Mehr an das Künstlerische orientierte Schüler generieren oft eher anhand subjektiver Empfindungen und Anmutungen Bedeutungen.

Für Sandra liegt beispielsweise die Bedeutung des Werks „Bronzefrau Nr. 6“ nicht vorrangig im Werk selbst, sondern im schulisch-kommunikativen Umgang mit dem Werk; zur Bedeutsamkeit tragen die einzelnen Schüler im gemeinsamen Rezeptionsdiskurs bei: „Und jeder hat eigentlich das Eigene von sich eingebracht [...]“. (IS1/20.6., Zeilen 54-55) Bedeutung und Relevanz entsteht für sie nicht allein in einer individuellen Betrachtungssituation eines einzelnen Kunstwerks, sondern in der Integration des besonderen Einzelwerks in Kontexte; zu der „Bronzefrau Nr. 6“ meint die Schülerin etwa: „Das hat ja zu unserem Thema von unserem Halbjahr gepasst [...]“. (IS1/20.6., Zeilen 28-29) Auch den Umgang mit Texten, die das Kunstwerk deuten, spricht Sandra an („Interpretationsansätze“, IS1/20.6., Zeile 38).

Tom dagegen begreift Kunstrezeption völlig anders; für ihn gibt der einzelne Betrachter dem Kunstwerk Bedeutsamkeit, denn „der es ansieht, entscheidet, was es aussagen“ (IS2/20.6., Zeilen 40-41) soll. „Und je nachdem, kann man dann, äh, selber entscheiden, oder unbewusst entscheiden. Wie man, äh, die Skulptur interpretiert oder wie man darüber denkt und empfindet. Ich hab ne ganz andere Interpretation als die auf dem, auf dem Blatt hatten, wie gesagt.“ (IS2/20.6., Zeilen 46-50)

Ähnlich gegensätzlich wie bei Tom und Sandra verhält es sich bei Tina und Lutz, wobei sie für einen eher subjektiven Aneignungsmodus steht, während für ihn dagegen primär die Kontext dem Betrachteten Bedeutungen verleihen:

„Tina: Ja, ich würde vielleicht noch erzählen, was ich halt dabei fühle, wenn ich so eine Figur sehe oder halt empfinde oder womit die zusätzlich noch verbinde. Manchmal ist es halt auch so, wenn man Figuren sieht oder Skulpturen oder Bilder, dass man die mit Situationen, die man selber schon erlebt hat, verbindet oder halt sich vorstellen kann, was es mal so sein wird.“

Lutz: Was gut ist, dass man halt immer echt schnell sieht, wie Künstler, oder Künstler aus der heutigen Zeit, wie halt immer so Einflüsse direkt deutlich werden, wenn man halt Künstler von früher dazu nimmt. Nehmen wir zum Beispiel mal Rodin und Maillol eben.“ (IS1/29.9., Zeilen 124-136)

6.3.6.9 Ohne Hoffnung oder Glaube an Sinnhaftigkeit von Kunst

Es lassen sich tendenziell zwei gegensätzliche Verhaltensorientierungen der Schüler bei der Kunstbetrachtung unterscheiden: Manche Schüler investieren eher wenig oder keine Hoffnung in die Sinnhaftigkeit der Rezeption von Kunstwerken, andere dagegen glauben intensiv an die Sinnhaftigkeit von Kunst. Die jeweilige Aufmerksamkeit ist also auch an persönliche Werte geknüpft.

Im Gegensatz zu eigenen praktischen Gestaltungen ist beispielsweise für Ansgar die Rezeption von Kunstwerken nicht wichtig, bedeutsam oder relevant. Er sagt über sich selbst und seine Haltung zum Kunstunterricht: „Interesse an Kunst eher nur, wenn wir jetzt selber Hand anlegen und nicht darüber reden.“

Wenn wir jetzt selber zeichnen oder basteln da, da habe ich natürlich großes Interesse, anstatt darüber zu reden, irgendwie.“ (IS2/20.6., Zeilen 196-199)

Sowohl Ansgar als auch Tom haben sich im Unterricht nicht über die „Bronzefrau Nr. 6“ geäußert (vgl. UG20.6.). Aber im Gegensatz zu Ansgar formuliert Tom in einer Art „Sinnverdichtung“ (Peters 1996, S. 242) eine differenzierte Deutung des Werks; in seinen Worten drückt sich deutlich der Glaube an die Sinnhaftigkeit der Rezeption von Kunst aus:

„Ich würd das so interpretieren, dass das irgendwie den Widerspruch zwischen Chaos und äh, Kosmos ausdrücken soll, zwischen Unordnung und Ordnung. Die Skulptur ist die Unordnung, die äh, das nicht wirklich Greifbare, Festlegbare ist. Und äh die Umgebung, auf dieser Doppel-T-Träger-Stahltisch da, soll eben den Gegensatz dazu ausdrücken.“ (IS2/20.6., Zeilen 80-86)

Die existenziell angereicherten Formulierungen („Chaos und äh, Kosmos“) vermitteln im Kern Toms Anspruch an Kunst, dass der Betrachter durch Kunst eine Art Wahrheit oder Welterklärung findet.

6.3.6.10 (K)eine Anschlusskommunikation über Kunst zu Hause?

Man kann in der Tendenz zwei Schülergruppen unterscheiden: Wohl die meisten Schüler beschäftigen sich nur fremdgeleitet und in der Schule mit Kunst; andererseits gibt es Schüler, die zu Hause eigeninitiativ und produktiv aktive Anschlusskommunikation zu den in der Schule betrachteten Werken betreiben. Es ist sicher davon auszugehen, dass solche Verhaltensunterschiede einen Indikator für die Einstellungen der Schüler in Kunstbetrachtungssituationen im Unterricht darstellen. Denn persönliche Wertvorstellungen prägen Intensität und Richtung der Aufmerksamkeit bei der Betrachtung von Kunstwerken.

Folgende Beispielstelle aus einem Interview signalisiert eine zeitgenössische Form, wie Schüler heutzutage die Beschäftigung mit im Unterricht betrachteten Bildern oder Kunstwerken am Nachmittag nach Schulschluss fortsetzen: „Also, wenn wir was gesehen oder bearbeitet haben, was mir gut gefällt oder mich anfängt zu interessieren, dann suche ich mir selber Abbildungen davon im Internet raus und gucke so ein bisschen nach so Hintergrundinformationen [...]“. (IS2/29.9., Zeilen 57-61)

6.3.7 Fazit: Auffallend heterogene Aufmerksamkeits- und Verhaltensorientierungen bei der Rezeption

Das Kapitel 6.3 hat im Rahmen dieser Untersuchung forschungsmethodisch die Rolle einer Vorarbeit, um aus den skizzierten Elementarkategorien beispielhaft übertragbare Schüler- und Rezeptionscharaktere andeuten zu können (vgl. die Einleitung zu Kapitel 6.3); das Bemühen, exemplarische Schüler- und Betrachtungscharaktere zu umreißen (im folgenden Kapitel 6.4), soll musterhafte Verhaltensweisen im Rezeptionsprozess anhand von exemplarischen Schülercharakteren verdeutlichen.

Mit bilanzierendem Blick auf dieses Kapitel 6.3 fällt auf, wie trotz einer recht kleinen Auswahl an Schülern bzw. empirisch erhobenen Fällen in der vorliegenden Studie eine sehr große Spannbreite an Rezeptionshaltungen und Aufmerksamkeitsausrichtungen im Umgang mit Kunst zu beobachten ist (vgl. das Schema „Heuristisches Modell unterschiedlicher kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in einer Unterrichtsgruppe“ in Kapitel 6.3); so sind zum Beispiel insgesamt 38 Unterkategorien bzw. Merkmalsoppositionen zur Beschreibung von Rezeptionsmodi zu nennen.

Generalisiert man diese Beobachtung, so lässt sich ableiten: Das Maß an Heterogenität an unterschiedlichen Betrachtungsprägungen in einer Schülergruppe in Bild- oder Kunstrezeptionssituationen lässt sich kaum überschätzen. Und: Es gibt keine „natürliche“ Form der Rezeption von Bildern und Kunstwerken. Erwartungen und verinnerlichte Normen der Kunstbetrachtung sind offensichtlich gesellschaftlich und historisch geformt und veränderbar, sonst wäre die große Spannbreite unterschiedlicher Wahrnehmungsmodi kaum erklärbar.

Deshalb lässt sich hier eine kunstdidaktische Forderung formulieren: Die Inszenierung guter Rezeptionssituationen im Kunstunterricht muss in möglichst pluralistischer Form versuchen, wenigstens im Ansatz die verschiedenen Extrempole individueller Betrachtungshaltungen zu berücksichtigen. Diese Forderung korrespondiert mit der seit langem von Lehrern beherzigten Forderung, im Unterricht die Bedürfnisse und Spezifika verschiedener Lernstile von Schülern zu berücksichtigen, wobei man etwa häufig visuell, auditiv, kognitiv oder haptisch orientierte Lerntypen unterscheidet.

6.4 Fünf Skizzen von musterhaften Rezeptionscharakteren

Im Kapitel 6.3 sind Merkmalsgruppen verschiedener Rezeptionsmodi von Lernenden im Umgang mit Kunst in Schulgruppen skizziert worden. Diese Merkmale lassen sich in sechs Elementarkategorien zusammenfassen. Das Anliegen dieses Kapitels 6.4 ist es nun, eine begrenzte Zahl an exemplarischen Schüler- bzw. Betrachtungscharakteren anzudeuten.

Was ist der Sinn für die Skizzierung von exemplarischen Rezeptionscharakteren? Die hier skizzierten Schüler- und Betrachtercharaktere sollen niemanden stigmatisieren; auch soll nicht zu einem leichtfertig kategorisierenden und vereinfachenden Schubladendenken verführt werden. Im Gegenteil, die exemplarische Darstellung von Rollen im Rezeptionsprozess einer Gruppe soll sensibilisieren für die große Spannbreite an Betrachtungshaltungen und Aufmerksamkeitsrichtungen, die spezifisch für die Kunst- oder Bildbetrachtung im Kunstunterricht sind. Für Kunstunterrichtende deutet die Skizzierung von Rezeptionscharakteren die für das Fach spezifischen Wertehorizonte und Orientierungsrahmen der Schüler an, die deren Betrachtungseigenarten prägen. Mit der Sensibilität für verschiedene Habitusformen im Rezeptionsverlauf (Kapitel 6.3 und 6.4) und für Merkmale der Eigenlogik der Rezeptionssituationen im Kunstunterricht der Oberstufe (Kapitel 6.1 und 6.2) kann der Leser im besten Falle Situationen der Kunstrezeption differenzierter organisieren.

Hier soll nur eine Diskussion über unterschiedliche Schülermentalitäten im Umgang mit Kunst und Bildern in Gang gesetzt werden; die hier skizzierten fünf musterhaften Rezeptionscharaktere sind ständig neu zu diskutieren und zu variieren, da sich Schülermentalitäten ständig je nach sozialhistorischen Einflussfaktoren wandeln.

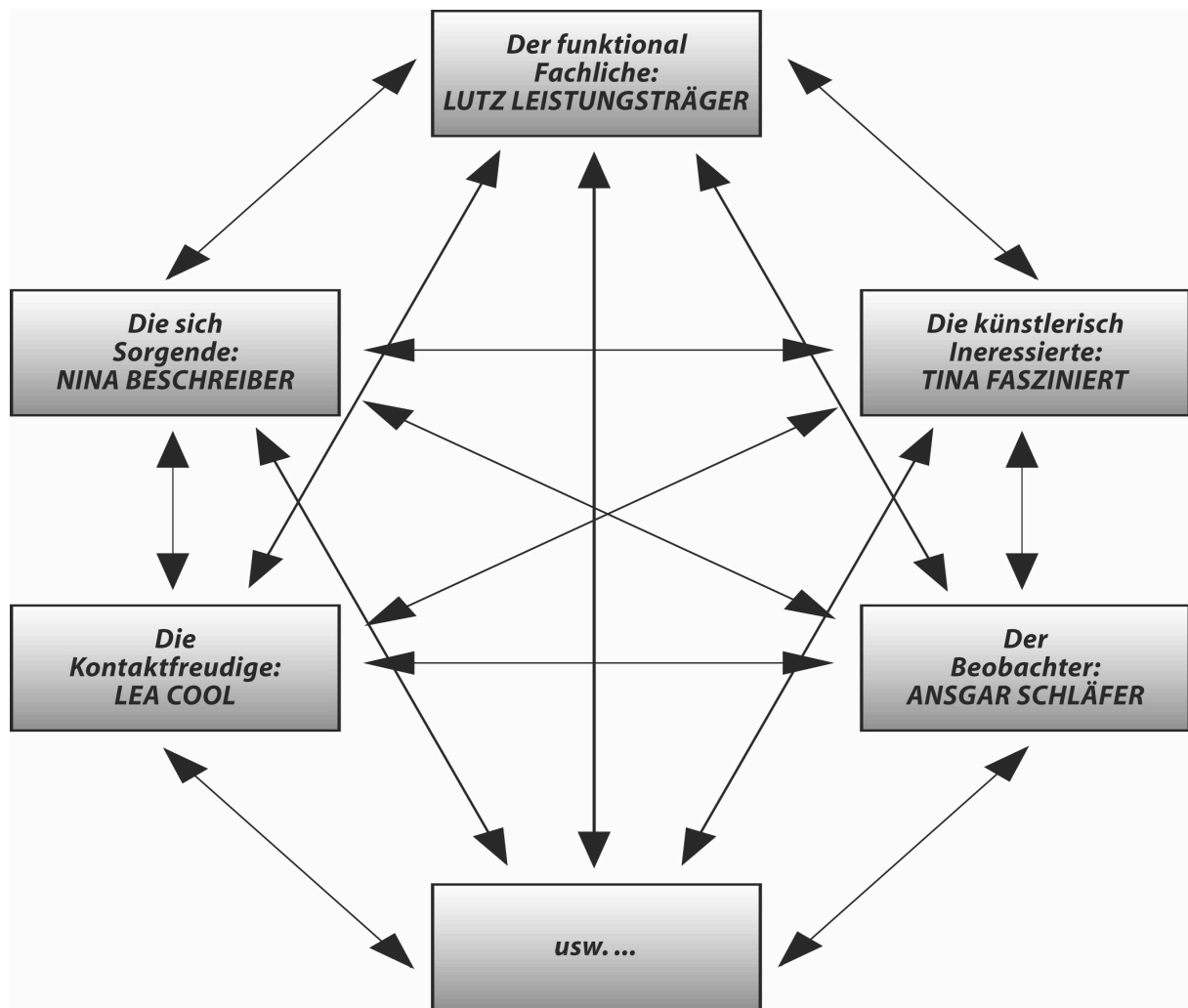
Im Folgenden werden nun, ausgehend vom Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung, vorläufig fünf grundlegende Schülermentalitäten im Umgang mit Kunst und Bildern in der Kommunikation in der Gruppe skizziert: Der funktional fachlich Orientierte (LUTZ LEISTUNGSTRÄGER), die sich Sorgende (NINA BESCHREIBER), die künstlerisch Interessierte (TINA FASZINIERT), die Kontaktfreudige (LEA COOL) und der Beobachter (ANSGAR SCHLÄFER). Diese insgesamt holzschnittartigen Vertreter für charakteristische Rezeptionsverhaltensweisen sind zwar inspiriert von Lea, Ansgar, Lutz und Tina aus den Fallanalysen vom 20.6. bzw. 29.9., aber keineswegs deckungsgleich oder zu verwechseln mit diesen; auch Tom, Cosima, Sandra und Ken sowie weitere Schüler, die in den Unterrichtsgesprächen vom 20.6. oder 29.9. mit ihren Äußerungen dokumentiert sind, sind direkt oder indirekt berücksichtigt worden.

Die Geschlechtszugehörigkeit der skizzierten fünf musterhaften Schülermentalitäten ist nicht kategorisch gemeint, sondern ergibt sich konkret aus dem vorliegenden Datenmaterial der Untersuchung. Die Merkmale der fünf Schülertypen können geschlechtstypisch sein, müssen es aber nicht; an dieser Stelle kann man hier sicherlich keine fundierten Aussagen machen.

Die jeweilige Gliederung der Darstellung der fünf Betrachtercharaktere folgt im Wesentlichen der Reihenfolge der sechs Elementarkategorien aus Kapitel 6.3:

- a) fachliche Kompetenz,
- b) sprachliche Kompetenz,
- c) Fakten- oder Prozessorientierung,
- d) Gruppen- oder Subjektorientierung,
- e) Autoritäts- oder Subversionsorientierung,
- f) Orientierung an Funktionalität oder an Ästhetik,
- g) die Beziehung zu anderen Betrachtercharakteren.

Der letzte Punkt wurde zu den erstgenannten Aspekten ergänzt, um den sozialen Charakter der Verhaltensweisen bei der Rezeption von Kunst und Bildern in einer Schülergruppe herausarbeiten zu können: In Situationen der individuellen Einzelrezeption von Bildern und Kunstwerken prägen sich wahrscheinlich die Wahrnehmungsmodi anders aus als in einer kollektiven Rezeptionssituation, etwa in einem Kunstkurs. Im situativ unterschiedlichen Wechselspiel der verschiedenen Rezeptionshaltungen der Schüler prägen sich die hier skizzierten Betrachtungstemperamente in jeweils spezifischer Weise im Prozess der Rezeptionskommunikation aus.



Schema: Rezeptionscharaktere bei der Kunstrezeption in der Gruppe (heuristische Skizze)

6.4.1 Der funktional Fachliche: LUTZ LEISTUNGSTRÄGER

Das Rezeptionsverhalten von LUTZ LEISTUNGSTRÄGER bei der Wahrnehmung von Kunst in der Gruppe lässt sich folgendermaßen skizzieren (als modellhafter Vertreter eines musterhaften Betrachtercharakters):

a) Hinsichtlich der fachlichen Kompetenz besitzt LUTZ LEISTUNGSTRÄGER die Fähigkeit eines sicheren Umgangs mit Bildern und Kunstwerken im Unterricht. So ein Schüler ist fähig, den fachlichen Diskurs der Gruppe voranzutreiben. Vertreter solch eines Aufmerksamkeitscharakters können im Gespräch der Gruppe weitergehende Impulse geben. LUTZ LEISTUNGSTRÄGER begreift auch, wenn andere Schüler Äußerungen formulieren, die die Wahrnehmung des Betrachteten entscheidend erweitern. Es ist anzunehmen, dass Schüler wie LUTZ LEISTUNGSTRÄGER sich auch in anderen Fächern als Kunst durch gute Noten auszeichnen. Er weiß um seine Rolle, dass er hinsichtlich seiner fachlichen Leistung eine Art Musterschüler ist.

b) Wie ist seine sprachliche Kompetenz in Rezeptionssituationen? LUTZ LEISTUNGSTRÄGER kann sich allgemein sprachlich und fachsprachlich souverän zum Betrachteten äußern. Er gebraucht die schulisch und fachlich angemessenen Begriffe, um quasi als sprachliches Vorbild für andere Schüler wie etwa NINA BESCHREIBER zu gelten.

- c) Sind ihm eher Fakten oder Prozesse wichtig? Am Gruppengeschehen in der Rezeptionssituation ist LUTZ LEISTUNGSTRÄGER weniger interessiert; aber er nimmt die Äußerungen der Mitschüler durchaus differenziert, allerdings primär hinsichtlich ihrer fachlichen Aussagen wahr. Aber anstatt genussvoll Assoziationen in der Anfangsphase der Rezeption zu äußern, verhält er sich betont fachlich: Denn beim Pendeln zwischen Bild und Kontext achtet er mehr auf das Betrachtete als auf andere Gesprächsteilnehmer.
- d) Insgesamt ist LUTZ LEISTUNGSTRÄGER in Rezeptionssituationen eher am ertragreichen Diskurs der Gruppe interessiert, weniger an seiner Selbstinszenierung im Sinne einer hedonistischen Subjektorientierung. Doch selbstbewusst und sachlich souverän positioniert er sich mit seinem Fachwissen und seinen Beobachtungen im Sozialgefüge des Gruppendiskurses. Zwar eher selbstlos in seinem kommunikativen Verhalten, präsentiert er doch gerne sein fachliches Können. Er will aber eigentlich von sozialen und situativen Umständen absehen in seinem Wahrnehmungsverhalten.
- e) In seinem kommunikativen Rezeptionsverhalten akzeptiert LUTZ LEISTUNGSTRÄGER weitgehend die gegebenen äußeren Rahmenbedingungen der Schule. Er zweifelt die schulische Autorität habituell nicht an, nur in Sachfragen kann er pingelig auf die Richtigkeit von Aussagen insistieren; das kann gegebenenfalls die Sachautorität der Vermittlerpersönlichkeit stellenweise in Frage stellen.
- f) LUTZ LEISTUNGSTRÄGER orientiert sich im Rezeptionsverhalten eher funktional, an ästhetischer Aufmerksamkeit ist er weniger interessiert. Letztlich ist so ein Schüler im Habitus eher Pragmatiker; wichtig sind ihm Fakten und die Nützlichkeit des Unterrichts und des Betrachteten. Er nähert sich Bildern und Kunstwerken tendenziell wie im Unterricht gelernt, also oft eher linear geradlinig, Schritt für Schritt.
- g) Wie verhält sich LUTZ LEISTUNGSTRÄGER im Kontext der Mitschüler in Betrachtungssituationen? Im Gegensatz zu TINA FASZINIERT erdet er fundiert den Diskurs, quasi komplementär zu ihr und zu ihrem eher emotionalen Umgang mit der betrachteten Kunst. In Gegensatz zu TINA FASZINIERT formuliert er aber auch keine eigenwilligen, etwa assoziativen Höhenflüge. Zu Charakteren wie NINA BESCHREIBER, LEA COOL oder ANSGAR SCHLÄFER befindet sich LUTZ LEISTUNGSTRÄGER durch seine fachliche Souveränität in einer überlegenen Position. Zu TINA FASZINIERT steht er in einem komplementären Verhältnis.

6.4.2 Die sich Sorgende: NINA BESCHREIBER

- a) Die fachliche Kompetenzen von NINA BESCHREIBER sind in Betrachtungssituationen als eher unsicher zu kennzeichnen. Schüler wie sie fühlen sich in der Anfangsphase der Rezeption fachlich schnell überfordert; sie wollen sich in dieser fachlich unsichersten Phase der Kunstrezeption in einer Art Risikovermeidungsstrategie nicht auf erste überprüfbare Aussagen, auf Deutungen oder auch nur auf Vermutungen festlegen.
- b) Wie lässt sich die sprachliche Kompetenz von NINA BESCHREIBER im Rezeptionsverhalten charakterisieren? Charakteristisch ist ihr beschreibender Umgang mit Kunst oder Bildern: Sie benennt, was sie sieht und was gleichzeitig im Diskurs der Rezeptionsgemeinschaft unstrittig erscheint.
- c) Orientiert sich NINA BESCHREIBER eher an Fakten oder an Prozessen bei der Betrachtung von Kunst? Beim Pendeln in der Aufmerksamkeit zwischen Bild bzw. Kunstwerk und Kontext achtet sie mehr auf den sozialen Kontext der Gruppe, da sie sich fachlich eher unsicher fühlt. Einerseits sehnt sie sich nach Klärung von Aussagen über das

Betrachtete, nach Deutungen und Fakten, andererseits sind solche argumentativ fachlichen Klärungsprozesse nicht ihre Stärke. Deshalb hat sie eine große Sensibilität für Diskursprozesse; der Ton der Äußerungen von Mitschülern und Lehrern vermittelt ihr mehr Orientierung als der Sachinhalt von Faktenaussagen.

d) Wie orientiert sich in Rezeptionssituationen NINA BESCHREIBER im Sozialgefüge? Ist ihr die eigene Person oder die Gruppe wichtiger? NINA BESCHREIBER ist aus den oben genannten Gründen eher als Mitläuferin einzustufen, die sich ungern in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bringt. Sie fügt sich sozusagen aus egoistischen Gründen den Interessen des Gruppendiskurses.

e) NINA BESCHREIBER ordnet sich der schulischen Autorität unter, weil sie um ihre fachlichen Defizite bei der Kunstrezeption weiß. Deshalb sorgt sie sich vorrangig um die schulische Anerkennung, etwa in Form erwünschter Noten. Das prägt ihr weitgehend vorsichtiges, nicht aus gängigen Wahrnehmungsmodi ausschereendes Verhalten im Umgang mit Kunstwerken. Die schulische Autorität untergrabende Verhaltensweisen in Rezeptionssituationen passieren ihr eher ungewollt.

f) Die Orientierung im Rezeptionsverhalten von NINA BESCHREIBER richtet sich eher auf funktionales Gelingen als auf ästhetische Aufmerksamkeit. Eher unfreiwillig artikuliert sie auch assoziative oder überraschende Eindrücke, aber im Grunde will sie fachlich keine Fehler im Umgang mit dem Betrachteten machen.

g) Wie lässt sich die Beziehung von NINA BESCHREIBER zu anderen Betrachtungstemperamenten kennzeichnen? Durch Wiederholung und Variation von Äußerungen von Schülern wie LUTZ LEISTUNGSTRÄGER bestätigt sie diese in ihrem Selbstwertgefühl. Äußerungen von TINA FASZINIERT findet NINA BESCHREIBER zu subjektiv und zu (fachlich) ungesichert. Trotz eventueller heimlicher Verehrung von Temperamenten wie TINA FASZINIERT ist NINA BESCHREIBER letztlich schnell überfordert von deren Äußerungen. Charaktere wie LEA COOL bilden eine weitere Gegenposition zum Verhalten von NINA BESCHREIBER: Denn LEA COOL ist an der fachlichen Ebene der Kunstrezeption kaum interessiert, aber sehr an sozialen Kontakten. In der sensiblen Beobachtung des Gruppendiskurses liegt eine Gemeinsamkeit von NINA BESCHREIBER zu ANSGAR SCHLÄFER; ANSGAR SCHLÄFER verfolgt zwar genau den Diskurs der Gruppe, aber er verweigert sich recht grundsätzlich der Beteiligung an diesem, im Gegensatz zu NINA BESCHREIBER. Insgesamt hat NINA BESCHREIBER als eine eher von allen als harmlos eingeschätzte Persönlichkeit eine in der Meinung der Mitschüler untergeordnete Rolle im Sozialgefüge des Umgangs mit Kunst in der Unterrichtsgruppe.

6.4.3 Die künstlerisch Interessierte: TINA FASZINIERT

a) TINA FASZINIERT besitzt solide fachliche Kompetenzen im Umgang mit Kunst. Trotzdem kann sie durch überraschende, unkonventionelle Gedanken über das betrachtete Kunstwerk dem Gruppendiskurs Impulse geben, auch wenn diese Aussagen scheinbar nicht primär fachlichen Charakter besitzen. In der Anfangsphase der Rezeption hat sie nicht immer den Mut sich durch abweichende Aussagen zu positionieren.

b) Die Schülerin TINA FASZINIERT hat die sprachliche Kompetenz, sich auch jenseits einer schulisch eingeübten Fachsprache authentisch zu Kunstwerken äußern zu können. Die Besonderheit solcher Schüler liegt in der Fähigkeit zu einer Sprache des Gefühls beim Blick auf Kunst; das wird eher in Kleingruppen-Situationen deutlich, weniger in Situationen der gemeinsamen Kunstbetrachtung.

c) TINA FASZINIERT ist eher an Prozessen, weniger an Faktenwissen interessiert. Sie ist neugierig auf Abweichendes und Überraschendes, sowohl hinsichtlich der Werkauswahl im Kunstunterricht als auch hinsichtlich der Äußerungen im Rezeptionsdiskurs. Beim Pendeln der Wahrnehmung zwischen Bild und Kontext achtet TINA FASZINIERT zwar aufmerksam auf das betrachtete Kunstwerk, weil Kunst bei ihr besondere Wertschätzung erfährt. Aber die Schülerin kann sehr sensibel den Diskurs der Gruppe über das Betrachtete verfolgen, besonders wenn sie den Eindruck hat, dass der Diskurs das Werk in der Wahrnehmung bereichert. Flüchtige Eindrücke, vage Metaphern und Assoziationen sind ihr wichtiger als statische Fakten.

d) Dominiert eine Gruppen- oder eine Subjektorientierung TINA FASZINIERTs Rezeptionsverhalten? TINA FASZINIERT ist als Individualistin zu beschreiben: Sie verhält sich bei der Kunstbetrachtung eigenwilliger, kantiger, offener, weniger dogmatisch als etwa LUTZ LEISTUNGSTRÄGER.

e) Unterläuft TINA FASZINIERT Autoritäten oder akzeptiert sie die schulische Ordnung des Kunstunterrichts? Persönlichkeiten wie TINA FASZINIERT sind dankbare Schüler, weil sie neugierig sind. Sie freuen sich darüber, in die Schule gehen zu dürfen. Eher unfreiwillig kann TINA FASZINIERT Autoritäten in Frage stellen, wenn für sie etwa unkonventionelle Aufmerksamkeitsrichtungen relevanter sind als die gängigen, im Unterricht legitimierten Umgangsformen mit Kunstwerken.

f) TINA FASZINIERT fühlt sich dem Ästhetischen viel verbundener als dem Funktionalen. Sie besitzt eine hohe Affinität zum Künstlerischen; Kunst spielt für sie eine große Rolle. Schüler wie sie sind neugierig und offen für ästhetische Erfahrungen. Eine funktional nüchtern ablaufende „Klapperpädagogik“ erfüllt nicht ihre Erwartungen an Kunstunterricht.

g) In welcher Beziehung steht TINA FASZINIERT zu den anderen Betrachtungstemperamenten? Durch alternative Aneignungsmodi im Umgang mit Kunst kann sie die Vielfalt des Repertoires an Aufmerksamkeitsrichtungen in der Betrachtergruppe bereichern. Aber TINA FASZINIERT polarisiert: Entweder werden ihre unkonventionellen Wahrnehmungsweisen vom Lehrer toleriert oder sogar gefördert, oder aber ignoriert, wenn nicht missbilligt. Durch ihre Impulse kann TINA FASZINIERT aber die Intensität der Wahrnehmung von Kunst oder Bildern in der Gruppe steigern. Ihr Verhältnis zu Schülern wie LUTZ LEISTUNGSTRÄGER hat komplementären Charakter. Insgesamt aber ist TINA FASZINIERT durch ihre auffallende Nähe zum künstlerischen Feld in Distanz positioniert zu Rezeptionsmentalitäten wie NINA BESCHREIBER oder LEA COOL.

6.4.4 Die Kontaktfreudige: LEA COOL

a) Die fachliche Kompetenz in Situationen der Bild- und Kunstrezeption spielt für das Selbstbild von LEA COOL keine wesentliche Rolle; insgesamt sind die fachlichen Fähigkeiten der Kunstrezeption oft aufgrund fehlenden spezifischen Interesses eher niedrig einzuschätzen.

b) Die Sprache von LEA COOL ist im Umgang mit Bildern und Kunstwerken an der Alltagssprache orientiert. Sie kann nicht immer souverän die fachlich bzw. schulisch angemessenen Begriffe im Umgang mit Bildern und Kunstwerken gebrauchen. Deshalb kommt es oft zu Nachfragen der Lehrerpersönlichkeit bzw. zu Widersprüchen bei fachlich orientierten Mitschülern wie LUTZ LEISTUNGSTRÄGER. Die Schülerin LEA COOL muss oft aufgrund ihrer unklaren Formulierungen von dem Lehrer oder den Mitschülern

verbessert werden. Ihre sprachlich vagen Äußerungen müssen oft fachlich differenziert oder weiter ausgearbeitet werden. LEA COOL hat viel Freude an metaphorisch assoziativen Formulierungen.

c) Sind eher Fakten oder Prozesse leitend für LEA COOLs Rezeptionsverhalten in der Gruppe? Sie besitzt eine sensible Wahrnehmung für soziale Prozesse. Deshalb signalisiert ihr situatives Verhalten oft die Stimmung in der Gruppe. Ihr Interesse an sozialen Prozessen zur eigenen Selbstdarstellung, für das Unterhaltsame und Spannende relativiert oft das Fachliche des Unterrichts; kalte Fakten spielen für LEA COOL kaum eine Rolle, sie fokussiert durch ihr Verhalten auf das Menschliche des Unterrichts. Beim Pendeln ihrer Wahrnehmung zwischen Bild bzw. Kunstwerk und Kontext achtet sie mehr auf den sozialen Kontext der Rezeptionssituation.

d) LEA COOL fügt sich nicht selbstlos in das Gruppen- und Unterrichtsgefüge bei der Kunstrezeption ein; stattdessen nutzt sie die Gruppensituation gerne als soziale Bühne für ihre Selbstinszenierungen und für die Pflege ihrer Peergroup-Kontakte. LEA COOL ist zwar sehr interessiert an sozialer Teilhabe, aber aus egozentrischen Motiven. In diesem Sinne lassen sich Schüler wie LEA COOL als Individualisten charakterisieren, aber in einem anderen Sinne als Schüler wie TINA FASZINIERT. LEA COOL steht eher für eine vielleicht als postmodern-hedonistisch zu bezeichnende Spaß- und Genussorientierung, während TINA FASZINIERT nicht für Beliebigkeit, sondern für Ernsthaftigkeit und persönliche Verbindlichkeit steht. Im starken Bemühen um soziale Teilhabe macht LEA COOL in der Anfangsphase der Kunst- und Bild-Rezeption gern am Unterrichtsgespräch mit, obwohl sie oft fachlich nicht so viel zu sagen hat; dafür hat sie Freude an der Formulierung von Assoziationen.

Insgesamt spielt das (Rezeptions-)Verhalten von LEA COOL eine ambivalente Rolle für das Sozialgefüge der Gruppe bzw. der Rezeptionsgemeinschaft: Einerseits kann sich ihr Verhalten für den Gruppenzusammenhang im Sinne einer „Stimmungskanone“ und beliebten Integrationsfigur positiv auswirken, andererseits kann sie aber auch durch ihr egozentrisches Verhalten die Konzentration der Betrachtergemeinschaft erheblich stören.

e) LEA COOL verhält sich in Rezeptionssituationen tendenziell gegenüber schulischer Autorität subversiv, sie akzeptiert nur widerwillig äußere oder fachliche Autoritäten. Zu ihrem Betrachtungshabitus gehört das genussvolle Rebellieren gegenüber (salopp formuliert „besserwisserischen“) Fachautoritäten und Deutungshoheiten, wie sie etwa in Form von Schulbuch-, Katalog-, Fach- und Sachtexten im Kunstunterricht in Erscheinung treten.

f) Kunst spielt zwar nur eine untergeordnete Rolle im Werte- und Relevanzsystem von LEA COOL, trotzdem hat sie einen ausgeprägten Sinn für (Selbst-)Inszenierungen, für (selbstbewusste) Körpersprache, für Mode und Schmuck. In diesem Sinne ist ihr (Rezeptions-)Verhalten eher an Ästhetik, weniger an Nützlichkeit und Funktionalität orientiert. Eine gute Show ist für sie wichtiger als fundierte Sachaussagen.

g) Wie sind die Beziehungen von LEA COOL zu anderen Betrachtungsstemperamenten? Eher unfreiwillig treibt sie fachlich die Synchronisation der gesamten Gruppe voran, weil ihre oft unklar formulierten Aussagen durch die dadurch angeregten Klärungsprozesse zu für alle erhellende Aufschlüsse führen. Gegenüber Mitschülern, die das Fachliche (LUTZ LEISTUNGSTRÄGER) oder funktional den schulischen Erfolg bzw. die Akzeptanz von schulischer Autorität (NINA BESCHREIBER) verinnerlicht haben, stellt LEA COOL eine Gegenposition dar. Andererseits sorgt sie für gute Laune und einen guten Gruppenzusammenhang; das macht sie für Charaktere wie ANSGAR SCHLÄFER sympathisch. An ANSGAR SCHLÄFER als Vertreter einer subversiv coolen

Verweigerungshaltung ist LEA COOL interessiert. Insgesamt ist ihre Rolle in der Rezeptionsgruppe komplementär zu TINA FASZINIERT angelegt.

6.4.5 Der Beobachter: ANSGAR SCHLÄFER

- a) Die fachlichen Kompetenzen spielen für die Charakterisierung des Betrachtungshabitus von Schülern wie ANSGAR SCHLÄFER kaum eine Rolle; Schüler wie er können fachlich starke Fähigkeiten besitzen oder sie können defizitär ausgeprägt sein. Wesentlich ist dagegen, dass ANSGAR SCHLÄFER sich nicht beteiligt an der mündlichen Sachauseinandersetzung mit Kunstwerken in der Großgruppe.
- b) Hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz von ANSGAR SCHLÄFER gilt Vergleichbares wie zur fachlichen Kompetenz. Er tendiert im Umgang mit Kunst eher zur Alltagssprache, um seine Sondersicht auf das Betrachtete in der Kleingruppe oder im Peergroup-Gespräch auszudrücken, nicht aber im Unterrichtsgespräch.
- c) ANSGAR SCHLÄFER ist unbewusst weniger an Fakten, mehr an Prozessen im Rezeptionsverlauf interessiert. Da er sich nicht am Unterrichtsgespräch beteiligt, konzentrieren Schüler wie er sich entweder auf die Beobachtung der Abläufe in der Rezeptionssituation der Gruppe; oder ANSGAR SCHLÄFER fokussiert auf das eigene innere Erleben in der Betrachtung von Bildern und Kunst. Gerade die Verweigerung an der Beteiligung an kommunikativen Aktivitäten in der Gruppe sensibilisiert ANSGAR SCHLÄFER für die Beobachtung der Prozesse bei der Rezeption. Obwohl er behaupten wird, beim Pendeln der Wahrnehmung zwischen Bild oder Kunstwerk und Gruppenkontext primär auf die betrachtete Kunst zu achten, so reagiert er doch sensibel auf den kommunikativen Kontext im Diskurs der Rezipientengruppe.
- d) ANSGAR SCHLÄFER ist primär am eigenen subjektiven Erleben bei der Kunstrezeption interessiert. Selbstlose Integration in die Gruppenaktivitäten ist ihm eher fremd. Sein Verhalten kann auch ein unproduktives Querulamentum ausdrücken oder er kann als ungehobener Schatz brillieren, wenn man ihn zu Funkeln bringt.
- e) ANSGAR SCHLÄFER versteht sich hinsichtlich der Elementarkategorie Autoritäts- oder Subversionsorientierung als eine kritisch beobachtende Instanz. Seine persönliche Verweigerungshaltung drückt auch eine gewisse Missbilligung der schulischen Autorität oder der verordneten Kunstrezeption aus.
- f) Orientiert sich ANSGAR SCHLÄFER eher an funktionalen oder an ästhetischen Aspekten in der Rezeptionssituation? Würde er funktional pragmatisch orientiert sein, würde er aus seiner habituellen Verweigererrolle fallen müssen und sich am Unterrichtsdiskurs beteiligen. Eher ist sein Rezeptionsverhalten ästhetisch angelegt, da er ein genießender Beobachter ist: Aus sicherer Entfernung zum Rezeptionsdiskurs wagt er keine kommunikativ seine Position gefährdenden Äußerungen. Aber hinsichtlich der Einschätzung der Geltung von Kunst neigt er zu Extremen: Entweder streitet er jegliche Relevanz von Kunst ab und ist völlig ohne Glauben an die Relevanz von Kunstbetrachtungen. In diesem Fall muss jegliche Überzeugungsarbeit etwa in Form von Kunstrezeption scheitern. Oder Kunst spielt für ihn vor allem persönlich eine große Rolle, nicht aber im Sinne einer gesellschaftlichen Relevanz oder als Gesprächsanlass. In diesem Sinne repräsentiert Kunst dann eine Sonderwelt, die dazu einlädt, sich in ihr zurückzuziehen. So verstandene Kunst fasziniert natürlich sich äußeren Ansprüchen oft entziehenden Betrachtercharakteren wie ANSGAR SCHLÄFER.
- g) ANSGAR SCHLÄFER mag integrative Temperamente wie eine LEA COOL, weil sie ihm soziale Teilhabe sichert. Er sympathisiert mit Charakteren wie TINA FASZINIERT,

weil diese mit ihrem Mut zu abweichendem Rezeptionsverhalten in einer ähnlichen Außenseiterrolle wie er selbst geraten kann. Die Gegenspieler zu ANSGAR SCHLÄFER repräsentieren Autoritäten akzeptierende Charaktere wie LUTZ LEISTUNGSTRÄGER oder NINA BESCHREIBER. Aber es kommt nicht zum offenen Konflikt zwischen ihnen. Eher hat ANSGAR SCHLÄFER keine bzw. nur eine distanziert beobachtende Beziehung zu diesen.

7 Aufmerksamkeit und Sehen als kulturelle Praxis

Dieses Kapitel beleuchtet einige zentrale Aussagen dieser Untersuchung vorrangig im Lichte wahrnehmungspsychologischer und neurobiologischer Erkenntnisse. Außerdem werden wesentliche Beobachtungen dieser Studie mit aktuellen kunstpädagogischen Ausrichtungen oder mit thematisch korrespondierenden Forschungen in Zusammenhang gebracht. Die Unterkapitel formulieren gegebenenfalls den weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Fragestellung dieser Untersuchung. Weiterhin werden mögliche fachdidaktische Konsequenzen, die sich aus den Forschungsergebnissen dieser Studie ergeben, skizzenhaft erörtert.

Ein zentraler Begriff, der hilft, viele Beobachtungen in dieser Untersuchung zusammenzufassen und zu verdeutlichen, ist meines Erachtens das wahrnehmungspsychologisch geprägte Modell der selektiven Aufmerksamkeit. Was aber ist mit Aufmerksamkeit gemeint?

Der Erziehungswissenschaftler Jörg Dinkelaker definiert diese so: „Die Leistung des Bewusstseins, aus der Vielfalt des (innerlich und äußerlich) Wahrnehmbaren etwas als Inhalt auszuwählen, wird als Aufmerksamkeit bezeichnet.“ (Dinkelaker 2011, S. 175) Dazu ergänzt Dinkelaker: „Die neueren Theorien zur Aufmerksamkeit betonen nun insbesondere den sozialen Aspekt des Aufmerksamkeitsgeschehens [...]“ (Dinkelaker 2011, S. 176)

In einem Interview formuliert der bekannte Neurologe Wolf Singer: „Für einen Organismus ist Aufmerksamkeit eine zentrale Instanz beim Management der Informationsverarbeitung.“ (Rötzer/Singer 1999, S. 108) Und für den amerikanischen Kunsthistoriker Jonathan Crary ist Aufmerksamkeit als „Zustand erhöhter Wachsamkeit und intensiver Konzentration auf eine begrenzte Zone eines sensorischen Feldes“ zu begreifen (Crary 2002, S. 41).

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Auch Erziehungswissenschaftler betonen momentan oft die Wichtigkeit des Modells der Aufmerksamkeit: „Die Renaissance des Aufmerksamkeitsbegriffs kann als Hinweis auf eine Verschiebung der pädagogischen Aufmerksamkeit weg von der Vermittlung von Wissen und hin zu einer Schulung von Aufmerksamkeit verstanden werden.“ (Dinkelaker 2011, S. 176) Etwas einschränkend ist allerdings zu ergänzen: „Es wird darauf hingewiesen, dass jeder Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten mit einer Veränderung von Aufmerksamkeit einhergeht.“ (Dinkelaker 2011, S. 175)

Die Vermittlung von Fähigkeiten zur Steuerung von vorrangig, aber eben nicht nur visueller Aufmerksamkeit kann als eine Domäne des Schulfaches Kunst verstanden werden. Fachspezifische, aber auch lebensweltlich relevante Ausprägungen von Aufmerksamkeit kann man auch als Fähigkeiten oder Kompetenzen begreifen, die das Schulfach Kunst vermitteln kann; es kommt dabei in einem Fach wie Kunst als einer Art

„Methodenfach“ nicht vorrangig auf Faktenwissen an, etwa im Sinne von der Benennung von Kunst- oder Stilepochen oder der Kenntnis eines Kanons zentraler Werke der Kunstgeschichte.

7.1 Komplexität von Sehen und Wahrnehmung

Der Wahrnehmungsakt eines Kunstwerks spielt sich auf unterschiedlichsten Ebenen ab, wobei der Akt des visuellen Sehens nur einen Teilaspekt ausmacht. Im Rahmen dieser Untersuchung sind allein 38 verschiedene Aufmerksamkeitsausrichtungen bzw. Merkmale gegenläufiger Rezeptionsorientierungen skizziert worden, nur im Zusammenhang von Unterricht zur „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte (vgl. Kapitel 6.3).

Das Sehen, die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sind also offensichtlich komplexe Prozesse. Der Philosoph Ralf Konersmann betont etwa dementsprechend, dass die Vorstellungen, was unter Sehen zu begreifen ist, von verschiedensten Fachdisziplinen erörtert wird: Physik (Optik), Medizin (Physiologie des Auges), Philosophie (Erkenntnistheorie und Ästhetik), Psychologie (Wahrnehmung) ... (vgl. Konersmann 1997, S. 14). Für das Sehen gibt es eine Menge Metaphern: Man vergleicht den Sehapparat mit einem „Teleskop“ (Crary 2002, S. 49), metaphorisiert den Akt des Sehens mit dem Bild „eines Scheinwerfers“ (Crary 2002, S. 228), spricht von „Fernrohrblick“ (Konersmann 1997, S. 16, 28, 30, vgl. 33) bzw. Mikroskop-Blick (vgl. Konersmann S. 34), redet von „Fensterblick“ (vgl. Konersmann S. 38), setzt also das Sehen mit dem Blick von Innen nach Außen durch einen festen Rahmen hindurch gleich, philosophiert hinsichtlich der visuellen Wahrnehmung „vom cartesianischen Paradigma der Camera Obscura“ (Crary 1996, S. 53).

All diese Sprachbilder hinken natürlich; sie fokussieren immer nur auf einen bestimmten Aspekt der (visuellen) Wahrnehmung, so wie Metaphern eben sprachlich funktionieren. Die genannten optischen Geräte dienen jeweils als Metaphern des Sehens; letztlich fungieren aber die Metaphern immer nur als Indikatoren für den jeweils (technisch) aktuellen Stand „des Bewusstseins für die Geschichtlichkeit des Sehens“ (Konersmann 1997, S. 34). Wie wir uns das Sehen und die Wahrnehmung vorstellen, ist eben auch immer historisch geprägt. Konersmann meint, „dass die Geschichte des Sehens bis heute über Einzelkapitel und Unterabschnitte nicht hinaus gediehen“ (Konersmann 1997, S. 13) sei.

Wahrscheinlich ist bei all den angedeuteten Modellvorstellungen des Sehens und der Wahrnehmung immer nur eines gewiss: Eigentlich ist es immer noch komplexer. Und so ist es sicher ganz passend, wenn Crary das Sehen und die menschliche Wahrnehmung als ein „Amalgam“ (Crary 2002, S. 278) bezeichnet, also als eine Merkmalsverklumpung, bei der die Teilaspekte und einzelnen Bestandteile in der Beschreibung nicht trennscharf und klar zu unterscheiden sind: Crary will mit der Amalgam-Metapher verdeutlichend betonen, dass es kein reines, autonomes Sehen gibt.

Die Komplexität des Sehens und der Wahrnehmung zeigt sich auch im Datenmaterial dieser Studie: Die Aufmerksamkeit der Schüler (vom 20.6. und 29.9.) ist in der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ nicht allein visuell und kontinuierlich auf das Kunstwerk gerichtet; Cosimas Fotos mit ihrem pendelnden Radarblick zwischen „Bronzefrau Nr. 6“ und dem situativen Kontext (vgl. Kapitel 5.1.4) bilden dafür ein anschauliches Beispiel. Betrachter nehmen ein Kunstwerk nicht isoliert und ohne situativen Kontext wahr, sondern sie registrieren ganzheitlich komplexe Situationen. Das

zeigen beispielsweise auch die Schilderungen von Sandra und Carin, in denen deutlich wird, welche große Rolle der Kontext, die Gruppensituation und die Äußerungen der Mitschüler für die Aneignung des Kunstwerks spielen (vgl. Kapitel 4.4.3 und 4.4.4). In der Betrachtungssituation spielen alle Sinne, nicht nur der visuelle, eine Rolle; im Erleben einer Betrachtungssituation ist eine Trennung zwischen Kunstwerk, eigener Wahrnehmung, Äußerungen der Mitschüler und weiteren Kontextaspekten fast unmöglich.

7.2 Visuelle Sinnesdaten: im Verarbeitungsprozess nicht isolierbar von anderen Wahrnehmungsdaten

Die Sinnesorgane des menschlichen Wahrnehmungssystems, also Augen, Ohren, Nase, Haut usw., nehmen laufend unzählige Umgebungsdaten auf; von diesen Umweltreizen in Form von Gerüchen, Geräuschen, taktilen Empfindungen, Sichtbarem usw. kann das Gehirn des Menschen immer nur einen begrenzten Bruchteil bewusst verarbeiten. Deshalb wird oft von der Aufmerksamkeit als einem Selektionsmodus, als einem „Reizschutz“ (Rötzer 1999, S. 61) gesprochen. Solch ein Reizschutz in Form einer selektiven Aufmerksamkeit hilft dem Individuum handlungsfähig zu bleiben; gerade in Situationen der modernen und urbanen Umwelt mit einer Tendenz zu viel zu großen Mengen an Wahrnehmungsreizen hilft das: Man denke etwa an einen Gang durch eine belebte samstägliche Einkaufsstraße: Ohne Selektion des Flaneurs auf situationsrelevante Wahrnehmungen würde man kein Geschäft finden, aber viele Passanten anrempeln.

Die Wahrnehmungssituation einer Betrachtung eines Kunstwerks im Kunstunterricht kann tendenziell als überfordernd beschrieben werden; die Menge an Sinneseindrücken kann die Handlungsausrichtung des Betrachters desorientieren: ein bisher unbekanntes, nicht unmittelbar einzuschätzendes Kunstwerk, ein begleitendes Feuerwerk an verbalen Äußerungen unterschiedlicher Mitschüler, die Thematisierung oft völlig verschiedenartiger Aspekte des Betrachteten, Lob und Tadel der Lehrkraft, persönliche und fremde Leistungsansprüche, Ringen um Anerkennung, die Erinnerung an ähnliche Werke und Rezeptionssituationen, die Erinnerung an erlernte Begriffe, Erwartungen und Vorstellungen, unverständliche Fachworte, die Gerüche der Wiese vor dem Fenster und dem Deo der Sitznachbarin, das Rauschen des Beamers, die Sommerwärme eines Juni-Vormittags, die harte Sitzfläche des Schulstuhls, die Gedanken an die Klausur in einer folgenden Stunde ...

Das heißt, die Betrachtung eines Kunstwerks wie der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte mag zwar vordergründig primär ein visueller Wahrnehmungsakt sein; aber die Sinneseindrücke und Umweltreize sind in der Betrachtungssituation offensichtlich vielschichtig, nicht allein optischer Natur und quantitativ und qualitativ vielfältigst. Deshalb können nicht alle Wahrnehmungsdaten bewusst verarbeitet werden, sondern die Mechanismen der Aufmerksamkeit wählen selektiv als relevant empfundene Teilaspekte des Wahrgenommenen aus (vgl. Kapitel 7.7).

Zugespitzt formuliert kann man sagen, dass der Mensch nicht nur mit den Augen sieht. Ein Wahrnehmungspsychologe schreibt: „Aber ein Blick auf das tatsächliche Verhalten der Menschen belehrt uns, dass Wahrnehmungssysteme nicht isoliert voneinander arbeiten“ (Guski 2000, S. 159; vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 68). Die Daten der visuellen Wahrnehmung werden nicht verbindungslos zu den anderen Sinneskanälen (Gehörsinn, Geruch usw.) verarbeitet; da verschiedene Hirnbereiche

miteinander interagierend die verschiedenen, wahrgenommenen Sinnesdaten verarbeiten, werden auch die unterschiedlichen Formen der Sinnesdaten miteinander in Beziehung gesetzt. Es gibt also keine isolierte Verarbeitung der visuellen Wahrnehmungsdaten, sondern im Verarbeitungsprozess interagieren die verschiedenen Wahrnehmungsformen teilweise in Konkurrenz zueinander, aber sie ergänzen sich auch zum Teil komplementär.

Crary fasst zusammen, dass „das Sehen kein distinktes und isolierbares Phänomen“ (Crary 2002, S. 267) sei. Und die Philosophin Eva Schürmann meint: „Wichtig scheint mir, sich den Sehenden nicht als jemanden zu denken, der einer separierten Tätigkeit nachgehen kann. Er nimmt, darauf hat man von Merleau-Ponty bis Goodman immer wieder aufmerksam gemacht, mit seinem ganzen Selbst, seiner Leiblichkeit und seiner Sozialisation wahr. Er kann zwar nicht planen, was er sieht, aber er wird dennoch sehen, was er zu sehen erwartet. Er hat *gelernt*, zu sehen, auch das ist bedeutsam [...].“ (Hervorhebung im Original; Schürmann 2008, S. 96)

Auch Thomas Dreher argumentiert gegen die Annahme, der Sehsinn sei bei der Betrachtung von Bildern von anderen Sinnen isolierbar: „In Bildbeobachtung sind durch Sozialisierung immer schon mehr als nur Weisen der visuellen Wahrnehmung eingegangen. Im kulturellen Kontext wurde die Fähigkeit zur visuellen Wahrnehmung (visuelle Schemata) in verbal-visuellen Verflechtungen erworben [...].“ (Dreher 2010, S. 63)

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Die Vernetzung, nicht die Isolation der unterschiedlichen Wahrnehmungssinne unterstützt das Lernen, wie jeder Lehrer weiß, gerade bei so flüchtigen und gleichzeitig hochkomplexen Vorgängen wie der Kunstrezeption; in diesem Sinne argumentiert auch die Linguistin Christiane Thim-Mabrey: „Wenn man davon ausgeht, dass einmal verbalisierte flüchtige Eindrücke besser in Erinnerung bleiben, im Gedächtnis leichter wieder aufgerufen und mit weiteren, nachkommenden Eindrücken stärker vernetzt werden können, wird letztlich über die Kunstkommunikation auch die Wahrnehmung künstlerischer Gegenstände stärker in die Persönlichkeit integriert und für nachfolgende Wahrnehmungen prädisponiert.“ (Thim-Mabrey 2007, S. 110)

7.3 Verarbeitungsprozess der Sinnesdaten: nicht zentral lokalisierbar

Wie verläuft der Prozess der Verarbeitung und der Selektion von Sinnesdaten? Gibt es dazu keine zentrale Instanz im Gehirn? Als Kunstlehrer glaubt man oft intuitiv, bedingt durch die eigene Ausbildung und Praxisprägung, Wahrnehmung funktioniere wie ein zentralperspektivisch angelegtes Gemälde. Kunstlehrer begreifen die Wahrnehmung oft primär als visuelle Wahrnehmung mit der Leitmetapher Bild; das Sehen organisiere sich wie eine naturalistisch gestaltete Darstellung: Gegenüber dem Fluchtpunkt des Bildes liege starr festgelegt der Augpunkt, der Blick sei genau fixiert, die Bildfläche sei mehr oder weniger überschaubar, die Bildinformationen seien nach einem einzigen Erzeugungsprinzip generiert, nämlich nach den Prinzipien einer Perspektive.

Doch die Wahrnehmungsausrichtung des Rezipienten bei der Betrachtung eines statisch unbewegten Bildes oder Kunstwerks verändert sich permanent und dynamisch; die Unterrichtsfotos vom 20.6. und 29.9. zeigen dies andeutungsweise: Die Schülerblicke wandern etwa von der „Bronzefrau Nr. 6“ auf die Lehrperson, dann vielleicht auf die Uhr, wieder auf die Plastik von Thomas Schütte, fokussieren auf Mitschüler usw. Die Fotos

zeigen allerdings nur die äußeren Bewegungen der Schüler, ihre Blickrichtungen und Körperhaltungen; die innere Bewegung können die Fotos nur andeutend vermitteln. Gibt es Stellen im Datenmaterial dieser Untersuchung, die Aufschluss über die inneren Verarbeitungsprozesse bei der Bild- bzw. Kunstbetrachtung geben? In Sandras Schilderung der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ in ihrem Oberstufenkurs wechselt die Schülerin in der Wahl der Personalpronomina ständig zwischen „ich“, „wir“ und „man“ (vgl. Kapitel 4.4.4). Die grammatikalische Äußerungsform der Schülerin deutet dadurch indirekt an, dass ein Kunstbetrachter in der Gruppe ständig die Perspektive seiner Aufmerksamkeitsausrichtung ändert. Ein Betrachter variiert zwar offensichtlich oft die innere Position seiner Wahrnehmungsorientierung, aber gibt es nicht doch eine zentrale Instanz, die den Verarbeitungsprozess der wahrgenommenen Daten lenkt?

Die Wahrnehmungspsychologie hat erkannt: Wahrgenommene Daten werden im Gehirn auf verschiedenen Ebenen verarbeitet bzw. selektiert; es gibt keine eng lokalisierbare „Kommandozentrale“, in der alle Informationen zusammenlaufen: „Von entscheidender Bedeutung ist nun die Tatsache, dass keines der visuellen Hirnareale die Rolle eines Fernsehschirms im Gehirn spielt, auf dem die Information aller anderen Areale zu einem Bild der Welt zusammengefasst wird.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 162; vgl. auch Rentschler 1993, S. 143 und Roth 1993, S. 154)

Deshalb kann man sicherlich vereinfachend, aber prägnant formulieren: Der Ort der visuellen Wahrnehmung ist nicht das Auge, sondern das Gehirn (vgl. Crary 2002, S. 270). Auch Ingo Rentschler und Eberhardt Barth gehen davon aus, dass die visuelle Wahrnehmung „aus der dynamischen Wechselwirkung von Hirnzentren entsteht.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 164) Aus diesem Grunde ist es sehr bezeichnend, wenn Sandra die grammatikalische Subjektposition ihrer Schilderung der Betrachtungssituation der „Bronzefrau Nr. 6“ mit wechselnden Personalpronomen besetzt: Eine zentrale Instanz im Gehirn, die die situativen Wahrnehmungsdaten wie ein Regisseur auswertet und in der Auswertung bündelt, gibt es eben nicht.

7.4 Aufmerksamkeit: Steuerung ohne Zentrum

Der Prozess der Verarbeitung und der Selektion von Sinnesdaten wird durch die persönlich geprägte und situationsspezifische Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden orientiert; doch wie wird aus den vielen Wahrnehmungsdaten selektiert, wenn es dazu keine zentrale Instanz im Gehirn gibt? „Stets jedoch ist das, was, bildlich und wahrscheinlich auch nicht zutreffend gesprochen, in den Scheinwerferkegel der Aufmerksamkeit fällt, nur das Ergebnis einer Selektion zwischen vielen konkurrierenden Instanzen, beispielsweise Gehirnarealen und ihren Inhalten, die um Aufmerksamkeit kämpfen, weswegen Aufmerksamkeit als elementares biologisches System, das bereits rudimentär bei Mikroorganismen zur Detektion von Nahrung sowie der Erkennung von Feinden vorhanden ist, wohl auch so instabil und flüchtig sein muss, um im Interesse von Bedürfnissen oder als Reaktion auf Gefahren schnell auf andere Inhalte umschalten und überhaupt als Vorwarn- und Suchsystem wachsam sein können.“ (Rötzer 1999, S. 63)

Aus diesem Grund konnten wohl im Zusammenhang dieser Studie 38 verschiedene Aufmerksamkeitsausrichtungen der Schüler skizzenhaft benannt werden, fast vollständig abgeleitet aus Situationen der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte (vgl. Kapitel 6.3). Die oft gegenläufigen Rezeptionsorientierungen der Schüler deuten

inhaltlich die unterschiedlichen Aufmerksamkeitsausrichtungen, Instanzen und Programmierungen an, die im Gehirn im Zusammenspiel die Verarbeitung der Wahrnehmungsreize organisieren, um unterschiedlichsten situativen Anforderungen und Bedürfnissen gerecht werden zu können.

„Was als Steuerung erscheint, ist die Folge des Wettbewerbs einer Vielfalt von Programmen, die alle zum Zuge kommen wollen. Das jeweils Wahrscheinlichste oder der jeweils stärkste Reiz gewinnt dann auf Kosten aller anderen. Das erscheint dann so, als lege man die Aufmerksamkeit auf etwas oder entscheide sich für etwas. Es ist natürlich nicht so, dass es im Gehirn irgendein Zentrum gibt, das die Rollen verteilt. Das Wechselspiel aller an der jeweiligen Gestaltung des Programms beteiligten Zentren ist kompetitiv organisiert. Es gibt immer einen Gewinner.“ (Rötzer/Singer 1999, S. 110) Die Beziehungen der verschiedenen Verarbeitungsinstanzen im Gehirn werden wie hier oft als Konkurrenzverhältnis beschrieben; man kann die Beziehungen der verschiedenen Verarbeitungsinstanzen im Gehirn allerdings auch als ein komplementäres Ergänzungsverhältnis begreifen.

Die Organisation der Verarbeitung mag zwar neurobiologisch bestimmten Regeln folgen; doch die inhaltliche Präferenzsetzungen, die über die Gewinner im jeweiligen Verarbeitungsprozess entscheiden, sind je nach Schülerpersönlichkeit unterschiedlich: Lutz kategorisiert am Ende der ersten Verarbeitung der Wahrnehmungsdaten eines Kunstwerks die formale Gestaltung des Werks verbal-begrifflich ein, bei Tina werden Kindheitserinnerungen wach, andere Schüler haben Spaß an visuellen Assoziationen zum Betrachteten. Ein Grund für die an der Oberfläche sich so unterschiedlich artikulierenden Ergebnisse der Verarbeitungsprozesse der Wahrnehmungsdaten liegt wahrscheinlich in den unterschiedlich geprägten Lern-, Erfahrungs- und Wahrnehmungs-Biografien der Individuen.

Aufgrund der Komplexität und der individuellen Vielfalt an persönlichen Aufmerksamkeitsausrichtungen fällt es so schwer, die menschlichen Verarbeitungsprozesse der Sinnesdaten prägnant zu beschreiben: „Es ist schwierig, eine systematische Einheit in die Verschiedenheit der Vorgänge des Unterscheidens, Organisierens, Gestaltbildens, Selegierens, Filterns, der Musterbildung, des Assoziierens und der Schematisierung zu bringen, aber einige Prinzipien lassen sich doch ausmachen.“ (Schürmann 2008, S. 69)

Insgesamt wird man für die Wahrnehmung etwa von Bildern oder Kunstwerken den Verlauf der Bedeutungsbildung im Verarbeitungsprozess im Hirn eines Einzelbetrachters (vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 68) ähnlich wie den Kommunikationsprozess von Betrachtern in der Gruppe als pendelnde Aktivität der Aufmerksamkeiten zwischen Kunstwerk und Kontext (vgl. Kapitel 6.1.7 und Schoppe 2011, S. 31) skizzieren können.

Der Kunstdidaktiker Alexander Glas, der in besonderem Maße das Verhältnis von Wort und Bild untersucht, erklärt den Antrieb für die pendelnden Aufmerksamkeiten der menschlichen Wahrnehmung folgendermaßen; dazu paraphrasiert er den Hirnforscher Wolf Singer: „Dabei ist unser Wahrnehmungsvermögen ständig darauf ausgerichtet, die Rekonstruktionen auf ihre Stimmigkeit zu überprüfen.“ (Glas 2007, S. 7) Die Impulse der verschiedenen Sinnesorgane, also etwa die visuellen, verbal-auditiven und taktilen Eindrücke, werden auf ihre Übereinstimmung geprüft. „So ist die Wort-Bild-, oder bewegtes Bild – Ton – Text-Kongruenz als überzeugendes System innerhalb der Wirklichkeitserfahrung zu betrachten.“ (Glas 2007, S. 7) Oder, spezifischer auf die

Thematik dieser Studie bezogen: Der Antrieb für die mentalen Pendelbewegungen der verschiedenen Betrachter bei der Kunstrezeption in der Gruppe ist es jeweils, die unterschiedlichen, inkongruenten, disparaten Wahrnehmungseindrücke (Bild bzw. Kunstwerk und Kontext-Impulse) auf einen „gemeinsamen Nenner“ eines in sich stimmigen Gesamteindrucks zu bringen; das wird auch sprachlich anhand der Äußerungsformen der Schüler deutlich (vgl. Kapitel 6.1.8 und 6.2.1). In diesem Sinne kann die vorliegende Untersuchung wahrnehmungsneurologische Aussagen empirisch mit aus der Unterrichtspraxis gewonnenen Daten und Beobachtungen in Analogie bringen. Wie die Sinnesdaten in neuronalen Netzwerken in Verarbeitungsprozessen zwischen wie auch immer gearteten Instanzen im Gehirn hin- und herpendeln, wie die Aufmerksamkeit des einzelnen Betrachters hin- und herpendelt, so pendelt auch innerhalb der Betrachtergemeinschaft die Kommunikation hin und her, und mit ihr die je aktuelle Konzentrationsrichtung; dabei läuft bei den Individuen der Betrachtergemeinschaft tendenziell eine Art kommunikativer Angleichungs-, Einigungs- und Plausibilisierungsprozess ab (vgl. Kapitel 6.1.8).

Weiterer Forschungsbedarf:

In der kunstpädagogischen und der korrespondierenden Forschung hinsichtlich der zentralen Fragen dieser Studie ist bislang der Aspekt der gemeinschaftlichen Rezeption von Bildern und Kunst in der Gruppe zu wenig systematisch bzw. nur im Ansatz erforscht worden (vgl. Kirchner 1999; Uhlig 2005; positive Ausnahme Michel 2006). Wohl größtenteils aus forschungsorganisatorischen Gründen wurden primär Situationen mit einzelnen Betrachtern in der Rezeption von Bildern oder Fotografien untersucht (vgl. etwa Peters 1997; Peez 2006, S. 51-67; Bernhardt 2007; Peez/Rathmann 2007; Glas 2010b); in der Forschung wurde meines Erachtens bisher zu wenig berücksichtigt, dass Betrachter im Alltag mit ihren Blicken bzw. mit ihrer Aufmerksamkeit einerseits zwischen rezipierten Bildern, Fotografien oder Kunstwerken und andererseits dem räumlichen und sozialen Kontext der Betrachtungssituation pendeln (vgl. Kapitel 6.1.7). Betrachter starren in der Regel nicht monologisierend auf eine visuelle Darstellung, sondern sie agieren wenigstens nonverbal aktiv in einer Austauschkonstellation zwischen dem Wahrnehmungsobjekt und dem räumlichen und sozialen Kontext; solche Betrachtungssituationen sollten in Zukunft empirisch weiter untersucht werden.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Der Philosoph Oliver R. Scholz fasst pointiert zusammen: „Entgegen einer verbreiteten Legende werden Bilder auch perzeptuell nicht auf einen Schlag erfasst, sondern nach und nach von den wandernden und hin und her springenden Blicken des Betrachters abgetastet.“ (Scholz 2004, S 171) Dabei sei der Wort-Bild-Abgleich, so meint Alexander Glas (Glas 2007), zentraler Antrieb der Kunst- und Bildrezeption; dieser Abgleich halte die Beschäftigung mit dem Betrachteten am Laufen. Gäbe es nicht die Äußerungen der Mitschüler, würde man ein Bild oder Kunstwerk nicht weiter betrachten. Das ist ein entscheidender Vorteil der Gruppenrezeption gegenüber der Einzelbetrachtung. Aus solchen Überlegungen ergibt sich folgende Konsequenz für das Vermittlerverhalten bei der Kunstrezeption in der Gruppe: Wenn der menschliche Verarbeitungsprozess von Sinnesdaten dadurch geprägt ist, kontextuell disparate Eindrücke (etwa in Äußerungen der Mitschüler) kongruent zu machen, sollte man Disparatheit als Motor für die Prozesse der Kunstrezeption produktiv machen und nicht als Hemmnis verstehen.

Das heißt zum Beispiel, man sollte merkwürdige, aus dem Rahmen fallende Schüleräußerungen über das betrachtete Bild oder Kunstwerk in der Moderationsfunktion des Lehrers nicht übergehen und unter den Tisch fallen lassen, sondern im Gegenteil zur Diskussion stellen und dadurch fruchtbar machen. Unverständliche, unausgegorene, unklar formulierte Aussagen der Betrachter sind nicht als defizitär abzuqualifizieren, sondern als Gesprächsmotor des Diskurses einzuschätzen. Schüleräußerungen sind für die Mitschüler emotional und sozial nicht neutral, wie etwa Zitate von Kunstwissenschaftlern oder Künstler, die den Lernenden als Autoritäten unbekannt sind, sondern Schüleräußerungen sind annähernd auf der Sprachebene der jeweiligen Lerngruppe formuliert und mit persönlichem Kontext oder Gültigkeitsanspruch gesättigt: Was der Kunsthistoriker Panofsky zur Rolin-Madonna gesagt hat, wird dem konkreten Schüler tendenziell egal sein; was Kevin oder Sabrina zum gleichen Thema sagen, wird den Mitschülern aber nicht egal sein. Denn Kevin und Sabrina kennen die Schüler vielleicht schon seit Jahren, so dass deren Äußerungen mehr Relevanz für den gemeinsamen Diskurs besitzen.

Deshalb sollte der moderierende Lehrer in Phasen der Benennung von Ersteindrücken erst gar nicht versuchen, die Fülle der disparaten Eindrücke der Schüler zu kanalisieren, etwa durch den Appell zu einer Bildbeschreibung; im Gegenteil, die vielfältigen Eindrücke können als kommunikative Ressource, als Steinbruch für Impulse eines aspektreichen Diskurses über das betrachtete Bild oder Kunstwerk genutzt werden (vgl. Kapitel 6.2.1 und 6.2.2.2).

Deshalb sind gerade für die kommunikative Anfangsphase der Bild- und Kunstrezeption alle unterrichtsmethodisch normativen Ablaufschemata eher kritisch einzuschätzen (vgl. etwa Lüschoy/Michel 1996, S. 105-110; Maeger 2002, S. 27: „Fünf-Schritt-Schema für das Bildverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht“; Viallon 2009, S. 141: „Analysekriterien für Standbilder“; Glas 2010a, S. 11).

Die Kunstpädagogin Ines Seumel schreibt in einem Grundsatztext über Kunstrezeption in primär appellativer Absicht: „Im Spiel mehrerer zusammenwirkender Sichtweisen ergeben sich unterschiedliche Auffassungsmuster, zwischen denen die Wahrnehmung hin und her pendelt und mehrschichtiges Sehen freisetzt. [...] Wahrnehmungsweisen wechseln im Laufe der Kunstrezeption und erfordern gleichsam eine Verlängerung und Intensivierung der Wahrnehmung, ein möglichst langes Verweilen, das der Übung bedarf und erst bei abnehmender Intensität beendet wird.“ (Seumel 2006, S. 267) Was Seumel hier mit „Sichtweisen“, „Auffassungsmuster“ und „Wahrnehmungsweisen“ benennt, wird in dieser Studie oft als Aneignungsmodus oder als Verhaltensorientierung bei der Kunstrezeption bezeichnet; die Anregung von Seumel konnte in der vorliegenden Studie empirisch erhellt werden.

In Abgrenzung zu Untersuchungen von kontextisolierten Einzelbetrachtern von Bildern (Bernhardt 2007) ergeben sich zusammengefasst folgende Konsequenzen: Eine Bild- bzw. Kunstbetrachtung ist als Gruppensituation deshalb so produktiv, weil durch die vielfältigen Kontextimpulse, etwa durch verbale Äußerungen der Mitschüler im Unterrichtsgespräch, die Beschäftigung mit dem Betrachteten aufrecht erhalten wird – im Gegensatz zur Situation der Einzelbetrachtung: Jede neue und irgendwie disparate Äußerung der Mitschüler führt zu Irritationen beim einzelnen Betrachter in der Gruppe, so

dass dieser versuchen wird, wieder Wort und Bild kongruent zu bekommen (vgl. Singer 2004 bzw. Glas 2007).

7.5 Aufmerksamkeit: labil, um leistungsfähig zu sein

Wenn Schüler in ihrer Aufmerksamkeit nicht mehr auf den Unterrichtsgegenstand achten, sondern mehr an ihren Mitschülern interessiert sind, wird jeder Lehrer nervös. Aber das Pendeln zwischen dem Unterrichtsinhalt und der situativen Umgebung, etwa zwischen dem betrachteten Kunstwerk und dem Kontext der Wahrnehmungssituation (vgl. Kapitel 6.1.7), ist wahrnehmungspsychologisch gesehen nachvollziehbar; das Pendeln der Aufmerksamkeit sollte im Grunde nicht primär als störend, sondern als für den Lernprozess wichtig bewertet werden.

Auch in den Schilderungen der Schüler im Datenmaterial dieser Untersuchung deutet sich stellenweise in den Formulierungen die pendelnd instabile, ungleichmäßig intensive Prozesslogik der (Bild- und Kunst-)Wahrnehmung an (vgl. Kapitel 5.4.4

„Bildwahrnehmung als sukzessiver Prozess: „Schritt für Schritt““): Das Erleben unterschiedlicher Intensität zeigt sich etwa in dem Bericht von Lutz über die Bildbetrachtung eines Warhol-Bildes: Nach einer quälenden Phase einer gewissen Langeweile und Ratlosigkeit folgt eine Phase dichten Erlebens; endlich hatte ein Mitschüler die Aufmerksamkeit auf den für die Rezeption des Gemäldes relevanten Aspekt gelenkt, (salopp formuliert) der Groschen war auf einmal gefallen (vgl. Kapitel 5.4.12). Überraschung, Staunen, Umschwung der Aufmerksamkeitsausrichtung sowie das Wechselspiel von Wort und Bild sind charakteristisch für die Schilderung der Wahrnehmungen von Lutz bei der Rezeption des Warhol-Gemäldes. Auch die Fotos der Schüler von den Kunststunden über Thomas Schüttes „Bronzefrau Nr. 6“ springen diskontinuierlich zwischen Lehrer, Kunstwerken und dem Blick auf Mitschüler hin und her (vgl. Kapitel 4.1 und 5.1).

Es ergeben sich also Fragen: Warum wird die menschliche Wahrnehmung nicht als zeitlich kontinuierlich erlebt, sondern als sprunghaft? Warum ist die Aufmerksamkeit so schnell ablenkbar? Die Wissenschaft bzw. der Wahrnehmungspsychologe Werner Wittling antwortet darauf. Die menschliche Aufmerksamkeit muss flüchtig und instabil sein, um leistungsfähig sein zu können; primär hinsichtlich der visuellen Wahrnehmung meint Wittling etwa: „Um uns einen detaillierten Überblick über die gesamte Reizsituation zu verschaffen und alle einigermaßen bedeutsamen Aspekte der Situation mit hinreichender Klarheit und Differenziertheit zu erfassen, sind wir daher gezwungen, unseren Blick fortwährend auf neue Bereiche des Reizfeldes zu zentrieren, um auf diese Weise unsere visuelle Umwelt sequentiell zu explorieren.“ (Wittling 1976, S. 94)

Ein weiterer Wahrnehmungspsychologe, Rainer Guski, präzisiert: „Wir können sagen, dass der Mensch grundsätzlich bevorzugt solche Informationen aufnimmt, die eine Änderung gegenüber einem bestehenden Zustand anzeigt [...]. Folgerichtig reagieren wir besonders sensibel gegenüber Ereignissen und Änderungen bzw. dann, wenn wir Vergleiche anstellen können.“ (Guski 2000, S. 14) Der Grund liegt in einer gewissen Ökonomie der Wahrnehmung. Florian Rötzer ergänzt: „Aufmerksamkeit ist notgedrungen primär ein flüchtiges Organ, das spontan immer auf das Neue und Auffallende ausgerichtet ist und daher nur auf Oberflächen reagiert.“ (Rötzer 1999, S. 63)

Auch Crary betont die „instabile Natur der Wahrnehmung“ (Crary 2002, S. 241). Schon Ende des 19. Jahrhunderts sei die instabile Verlaufsförmigkeit der Wahrnehmung wissenschaftlich reflektiert worden; laut Jonathan Crary hatte sich schon damals „gezeigt,

dass die Wahrnehmung immer und notwendig ein zeitlicher Prozess war [...].“ (Crary 1996, S. 149) Die Wissenschaft habe im 19. Jahrhundert erst den nicht linearen, nicht gleichmäßigen Verlauf der Aufmerksamkeit erkennen müssen; man begann zu begreifen, Aufmerksamkeit sei ein „dynamischer Prozess, der in einer unbestimmten Menge von Variablen sich intensiviert und abnahm, anstieg oder fiel, kam und ging.“ (Crary 2002, S. 46) „Immer wieder wird jetzt das Sehen als ein dynamischer, temporaler und kompositer Vorgang verstanden – seit dem frühen neunzehnten Jahrhundert wird so der punktuelle, lokal verankerte klassische Betrachter mehr und mehr durch jenes instabile aufmerksame Subjekt verdrängt [...].“ (Crary 2002, S. 125)

Nur weil die Aufmerksamkeit keine gleichmäßige Verlaufsform besitzt, sondern permanent die Richtung wechselt, kann Neues, momentan Relevantes von Bekanntem und deshalb Irrelevantem deutlich unterschieden werden. Und würde die Aufmerksamkeit nicht nach etwa einem langen Arbeitstag ermüden, würde irgendwann nicht nur das Wahrnehmungssystem aufgrund Schlafmangel und fehlender Regeneration zusammenbrechen, sondern auch die Gesundheit des Organismus.

Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sind also nicht durch ein klar zu fokussierendes Zentrum strukturiert (vgl. Kapitel 7.4), sondern also auch als nicht gleichmäßig, nicht zeitlich kontinuierlich zu begreifen; die Wahrnehmung ist oft von Brüchen geprägt, von Diskontinuitäten und unterschiedlichen Intensitäten (vgl. Crary 2002, S. 272). Die Aufmerksamkeit ist aber deshalb so sprunghaft, damit die Wahrnehmung selektiv und situativ leistungsfähig sein kann.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Labil wechselnde Aufmerksamkeitsausrichtungen von Schülern können als Problem begriffen werden, etwa im Sinne von „mangelnder Aufmerksamkeit“ der Klasse im Unterricht. Ein Vermögen zum Wechsel von Aufmerksamkeitsausrichtungen kann aber auch als Kompetenz begriffen werden, die das Fach Kunst vermitteln kann; ein besonderer Aspekt ist dabei die zu vermittelnde Fähigkeit, über viele verschiedene Aufmerksamkeitsrichtungen und Rezeptionsmodi verfügen zu können (vgl. Kapitel 6.3) und flüssig und bewusst zwischen diesen wechseln zu können.

Walter Barth formuliert in diesem Sinne als zentrale Forderung das „Prinzip des Wechsels der Wahrnehmungsweisen“ (Barth 2000, S. 130), welches in der Organisation des Unterrichts durch den Lehrer exemplarisch anzuleiten sei. Nur wenn die Schüler die Fähigkeit erlernten, bewusst und geschmeidig in Rezeptionssituationen ihre Aufmerksamkeitsausrichtungen schwenken bzw. wechseln zu können, könne eine Art entdeckendes Sehen als Fähigkeit angestachelt werden („explorative Potenz“, Barth 2000, S. 7); Aufgabe der Kunstrezeption im Kunstunterricht sei es, dass die Schüler die Chance bekämen, die „Fähigkeit zum Wechselspiel der Sehweisen zu lernen“ (Barth 2000, S. 54). Schüler sind oft fasziniert von der Flüchtigkeit und Wechselhaftigkeit ihrer Wahrnehmungen; das drückt sich etwa in folgender Interviewäußerung der Schülerin Tina aus: „Also mich hat es unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien anregt, was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht gehabt haben.“ (IS1/29.9., Zeilen 26-30) Visuell verblüffende Vielansichtigkeit von Kunstwerken, wie etwa bei der „Bronzefrau Nr. 6“, kann Schülern beeindruckende Erfahrungen ermöglichen, oft sogar in der Intensität von ästhetischen

Erfahrungen (vgl. Kapitel 5.4.3), weil das Bedürfnis nach Neuigkeit und Wandel der als flüchtig und labil zu charakterisierenden menschlichen Aufmerksamkeit befriedigt wird. Vielansichtigkeit und Perspektivenvielfalt kann man deshalb als ein besonderes unterrichtsmethodisches Potenzial für Kunstunterricht begreifen: Viele Bilder zeichnen sich durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Perspektiven aus, etwa kubistische Gemälde oder surrealistische „Kippbilder“ (Dali, Magritte). Aber auch unterschiedliche, sich ergänzende oder widersprechende Zugriffsweisen, Aneignungsformen oder Bildungsgangsmodi können im metaphorischen Sinne als Vielansichtigkeit verstanden werden, die bei einer gewissen Prägnanz in der Präsentation Schüler beeindrucken können. Allein etwa schon der Wechsel von Detailaufnahmen und Gesamtansicht von Gemälden kann meines Erachtens das Bedürfnis der Schüler nach Vielansichtigkeit und wechselnden Wahrnehmungsweisen befriedigen.

7.6 Aufmerksamkeit: Lenkung bewusst herbeigeführt oder unbewusst gesteuert?

Es stellt sich die Frage: Sind die Auswahlprozesse der Aufmerksamkeit und der die Wahrnehmung prägenden Rezeptionsmodi bewusst steuerbare Handlungsakte oder intuitiv unbewusst ablaufende Verhaltensweisen? Beides spielt natürlich eine Rolle, je nach aktueller Situation: Die selektive Aufmerksamkeit auf Teilbereiche der wahrgenommenen Sinnesdaten kann sowohl bewusst durch das Individuum herbeigeführt werden, wenn in der gegebenen Situation keine störenden Nebeninformationen wahrgenommen werden. Andererseits kann die Aufmerksamkeit unbewusst durch als relevant empfundene, überraschende oder irritierende Umweltreize ausgelöst werden, wobei sich dann die Aufmerksamkeit auf die Störungen ausrichtet und diese fokussiert.

Der bekannte Neurologe Wolf Singer erläutert in einem Interview mit einer Kunstzeitschrift solche wahrnehmungspsychologischen Vorgänge: „Man kann auch von innen heraus, was man selektive Aufmerksamkeit nennt und was die Angelsachsen „searchlight of attention“ bezeichnen, die Aufmerksamkeit durch zentrale Kommandos verschieben. Andererseits reagiert natürlich das Aufmerksamkeitssystem auch. Wenn beispielsweise in der Peripherie des visuellen Gesichtsfeldes ein Reiz auftaucht, dann zieht er automatisch die Aufmerksamkeit auf sich.“ (Rötzer/Singer 1999, S. 109; vgl. auch Singer 1993, S. 134)

Die Lenkung der Aufmerksamkeit kann also je nach situativem Zusammenhag sowohl aktiv vom Wahrnehmenden bewusst gesteuert werden oder passiv durch vorbewusst als relevant bewertete Umweltreize angezogen werden. Man kann also etwa bei der Betrachtung von Kunstwerken entweder seine Aufmerksamkeit in einem bewussten Akt auf einen Aspekt des Wahrnehmbaren fokussieren, etwa auf die formale Gestaltung, auf dargestellte Inhalte oder anderes. Aber im Gegensatz dazu kann sich die Aufmerksamkeit auch vorbewusst an ausgewählten Aspekten der Umweltreize aufbauen, also etwa ausgelöst durch die bildnerisch-formale Struktur eines Kunstwerks, etwa wenn wie bei der „Bronzefrau Nr. 6“ die Körperteile unorganisch zusammengesetzt sind. Vielleicht kann der Betrachter in so einem Fall nicht bewusst benennen, was ihn irritiert bzw. seine Aufmerksamkeit fesselt; dann braucht er Zeit oder Zusatzimpulse, um seiner irritierten Aufmerksamkeit bewusst auf die Spur zu kommen. Mit etwas Zeit kann der Betrachter dann schließlich doch sein vorläufig nicht verbal explizit zu formulierendes Gefühl anhand des wahrgenommenen Bildes oder Kunstwerks benennen.

Eine Aufmerksamkeit, die sich unbewusst auf einen Teilaspekt der wahrgenommenen Sinnesdaten ausgerichtet hat, kann sich durch Merkmale sprachlicher Unsouveränität signalisieren; das spielt oft in der Anfangssituation der Kunstbetrachtung eine Rolle (vgl. Kapitel 6.2.1 und 6.2.2.6): „Das Stottern und Stammeln resultiert also aus der Suche nach Worten, die wenigstens *etwas* von dem, was sich da im Imaginären und Realen des Subjekts abspielt, differenzieren können [...]. Dieses Ringen nach Worten findet vor allem in Situationen statt, in denen nicht einfach routiniert symbolisiert werden kann, d.h. in Momenten, in denen etwas Ungewöhnliches, auch Unbekanntes stattfindet.“

(Hervorhebung im Original; S.-Sturm 1996, S. 259-260) Eine Linguistin ergänzt: „Dort, wo es nicht möglich scheint, Wahrgenommenes präzise zu benennen und zu beschreiben, werden semantische Beziehungen zwischen Sätzen und Textausdrücken benutzt, um das Gemeinte zumindest erschließbar zu machen: [...] Gegensatzbeziehungen, Explikationen, Substitutionen, Gradations- und Vergleichsbeziehungen [...] Metaphernentfaltungen [...].“ (Thim-Mabrey 2007, S. 108)

Wahrscheinlich spielen deshalb bei eher als ungeübt zu bezeichnenden Betrachtern unbewusste Assoziationen eine größere Rolle als bei eher geübten Betrachtern; in der Kunstanalyse gut trainierte Schüler finden natürlich schneller Rezeptionsmuster sowie Worte und Begriffe zur Artikulation ihrer Wahrnehmungen (vgl. die Verläufe der Unterrichtsgespräche vom 20.6. und 29.9.) als weniger erfahrene bzw. fachlich qualifizierte Schüler.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Ziel von Kunstunterricht sollte es sein, den Schülern ihre labil flüchtigen, oft weitgehend unbewussten Aufmerksamkeitsausrichtungen bewusst zu machen, damit die Schüler in einem ersten Schritt über die persönlichen Ausprägungen ihrer Aufmerksamkeit reflektieren können. In einem zweiten Schritt sollte es darum gehen, ihnen fachspezifische Aufmerksamkeitskompetenzen zu vermitteln; oder in den Worten eines Erziehungswissenschaftlers: Somit wird „[...] das Ziel verfolgt, bestimmte Aufmerksamkeitsfähigkeiten zu entwickeln“ (Dinkelaker 2011, S. 175). In einem dritten Schritt sollte es darum gehen, den Schülern möglichst eine weite Spannbreite an bewussten Aufmerksamkeitsausrichtungen zu vermitteln.

Ingo Rentschler formuliert dies so: „Wichtig ist, dass es für den Menschen die Möglichkeit gibt, die eine oder andere Betrachtungsweise, die auch eine physiologische Grundlage haben kann, auszuwählen und damit den Reichtum seiner Erfahrungsweisen zu vergrößern.“ (Rentschler 1993, S. 151)

Der Verlauf jeglicher Kunstbetrachtung in der Schule wird immer den Weg von der eher unbewussten zu einer eher bewussten Aufmerksamkeit nehmen. Als moderierender Lehrer sollte man momentan labile und vage Aufmerksamkeitsausrichtungen, die sich oft in emotional gefärbten, unausgegorenen, irritierenden, verbal unsouveränen Äußerungen ausdrücken, nicht ignorieren oder tadeln; im Gegenteil, solche aus unbewussten Aufmerksamkeiten aktivierten Äußerungen sollte man ernst nehmen: Denn solche Beiträge signalisieren, dass die Schüler im Modus unbewusster Aufmerksamkeit etwas als relevant, wichtig oder irritierend einstufen und wahrnehmen, wobei sie ihrer Irritation aber noch nicht bewusst auf die Schliche gekommen sind. Äußerungen, die vorrangig von der unbewussten Aufmerksamkeit ausgelöst sind, können also als fruchtbarer Gesprächsantrieb dienlich sein (vgl. auch Kapitel 6.2).

Eine Herausforderung für die Moderation einer Kunstrezeptionssituation besteht darin, in den Redeäußerungen der Schüler bewusst oder unbewusst artikulierte Brüche bzw. Erweiterungen bisheriger Aufmerksamkeitsausrichtungen zu erkennen und auch Gleichzeitigkeiten und diskursive Kontinuitäten zu identifizieren; nur so kann der moderierende Lehrer alternative Aufmerksamkeitsausrichtungen, wie sie sich in einzelnen Schüleräußerungen andeuten, als Impuls für den Unterrichtsdiskurs der Gruppe für den Umgang mit dem Kunstwerk fruchtbar machen.

Ein moderierender Vermittler sollte also versuchen, die jeweiligen Äußerungen der Schüler thematisch in ihrem Status wahrzunehmen und einordnen zu können: Dabei kann er als Moderator sowohl auf die Thematik als auch auf den spezifischen

Aneignungsmodus der Beiträge achten; stellt der Beitrag eines Lernenden im Gesprächsablauf eine diskursive Kontinuität, eine Variation, eine Erweiterung bzw. einen Bruch dar? So kann der moderierende Lehrer thematische Bestätigungen oder Variationen im Gespräch als solche würdigen oder aber auch sich wiederholende Themen beenden oder zusammenfassen lassen. So kann der Lehrer aber auch bereichernd verdichtende Aussagen als solche im Gespräch herausstellen, um daran anknüpfend den thematischen Diskurs weiter vertiefen zu lassen. Oder der Lehrer kann strittige Aussagen als solche kennzeichnen und kritisch von den Schülern prüfen lassen. Sich vom Diskurs bewusst oder unbewusst abgrenzende Beiträge, die eine thematische Kontroverse markieren, kann der Moderator erörtern lassen. Entsprechend kann er isoliert wirkende Äußerungen in den Diskurs einordnen lassen. Es kann für Lehrer oft eine große Hilfe sein, genau auf die Formulierungen der Schüler zu achten: Die Wortwahl der Schüler ist oft unbewusst oder unfreiwillig viel treffender, als sie auf den ersten Blick wirkt; es kann kommunikativ eine Hilfe seine, solche oft schillernden, kurios aber unbewusst treffenden Formulierungen als Gesprächsimpuls der Gruppe zur Diskussion zu stellen.

Insgesamt kann der Lehrer mit dem hier skizzenhaft angedeuteten Moderationsverhalten trotz der labilen, zwischen bewusst und unbewusst schwankenden

Aufmerksamkeitsausrichtungen der Schüler eine allmähliche Akkumulation im Diskurs anregen, indem er versucht Redeäußerungen der Schüler für den weiteren produktiven Umgang mit dem Kunstwerk fruchtbar zu machen.

Das sieht auch der Kunstdidaktiker Walter Barth so. Ein sensibles Ohr des Lehrers für scheinbar sprachlich unsouveräne Äußerungen in Betrachtungssituationen kann helfen, alternative, unbewusste, oft als intensiv erlebte Aufmerksamkeitsrichtungen der Schüler nicht als defizitär, sondern als für den Diskurs unter Umständen fruchtbar zu würdigen; Barth skizziert gerade für die tendenziell verunsichernde Eröffnungssituation von Kunstbetrachtungen sprachliche Verhaltensweisen von Schülern (vgl. auch Kapitel 6.2.1): „Dann weicht der Schüler, weil er weiß, dass über das Gesehene gesprochen werden soll, auf Sagbares aus und sieht dann nur noch dieses; oder er verstummt, was aber auf intensive Wahrnehmungserfahrungen hinweisen kann. Lernerfolge [...] bemessen sich nicht nach der Glätte und Flüssigkeit sprachlicher Äußerungen. Vielmehr teilt sich gerade im Hinhören auf fragmentarisches, abgerungenes Sprechen die produktivere Wahrnehmungsleistung mit.“ (Barth 2000, S. 116)

7.7 Aufmerksamkeit ist selektiv: nicht gleichmäßiges Abtasten, sondern Zonen verstärkter Konzentration

Einem Wahrnehmenden ist es nicht möglich, alle Sinnesdaten in ihrer Summe gleichmäßig zu verarbeiten: „Selektive Aufmerksamkeit“ (Guski 2000, S. 110) nennen Wahrnehmungspsychologen den sich daraus ergebenden Prozess der Auswahl. Diese Kurzformel von der selektiven Aufmerksamkeit verdeutlicht, wieso die Schüler (am 20.6 und 29.9.) gerade bei Beginn der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte in meist sehr knappen Äußerungen ihre ersten Eindrücke formulieren. Die Informationsfülle und -dichte müsste die Schüler eigentlich dazu nötigen, jeweils differenziert eine lange Kette an divergenten Eindrücken zu schildern. Aber im Gegenteil, die Schüler konzentrieren sich aufgrund der Reizüberfülle ihrer Wahrnehmungen auf einzelne Aspekte in der Rezeptionssituation. Zu einer Bildbeschreibung können sie allein schon aufgrund der überfordernden, irritierenden Sinnesdatenfülle nicht fähig sein (vgl. Kapitel 4.3.7, 6.2.1 und 6.2.2.2). So vernachlässigen die Betrachter den Kontext der Wahrnehmungssituation, blenden die Mitschüler eher aus und richten ihre Aufmerksamkeit nur selektiv auf Teilaspekte der „Bronzefrau Nr. 6“. Auch vernachlässigen sie in der Ersteindrucksphase tendenziell die Verknüpfung ihrer eigenen Äußerungen mit den Äußerungen der Mitschüler.

Das heißt aber natürlich nicht, dass die einzelnen Schüler bei der Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ die Mitschüler, die Lehrkraft, die Unterrichtssituation völlig vergessen würden und diese Kontextmerkmale keinerlei Rolle mehr für die Gesamtwahrnehmung der Situation spielen würden; die tendenziell ausgeblendeten Umfeldreize bzw. Nebeninformationen werden nur nicht bewusst verarbeitet, weil die Schüler sich selektiv auf den Unterrichtsgegenstand „Bronzefrau Nr. 6“ konzentrieren.

Der Wahrnehmungsforscher Werner Wittling stellt hinsichtlich der visuellen Aufmerksamkeit fest, dass „wir in unserer bewussten Wahrnehmung nur einen minimalen Teil der Informationen erfassen und verarbeiten, die tatsächlich auf unserer Netzhaut repräsentiert sind. Alle anderen Informationen werden niemals bewusst wahrgenommen, d.h. als irrelevant ausgefiltert und unterdrückt. Zumindest ein Teil dieser ausgefilterten Informationen kann jedoch, wie dies z. B. die Lenkung der Augenbewegungen durch peripher repräsentierte Informationen zeigt, bei der unwillkürlichen und unbewussten Steuerung verschiedener Verhaltensaspekte sinnvoll genutzt werden.“ (Wittling 1976, S. 110)

Aber auf welchen Bereich der Sinnesdaten leitet die selektive Aufmerksamkeit den Verarbeitungsprozess? Auf welche Teilaspekte des insgesamt Wahrgenommenen orientiert sich der Prozess der selektiven Aufmerksamkeit? Wittling referiert Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, „dass der Blick beim Betrachten eines Reizobjektes in der Regel auf die Reizaspekte zentriert wird, die nicht nur den größten Teil der Informationen enthalten, sondern auch subjektiv für die Identifikation der gesamten Reizsituation am bedeutsamsten empfunden werden.“ (Wittling 1976, S. 102) In diesem Sinne wird plausibel, warum Schüler beim ersten Blick auf ein Kunstwerk, etwa der „Bronzefrau Nr. 6“, oft so selektiv disparate, unterschiedliche Äußerungen formulieren: Für die einen sind etwa erst einmal subjektive Assoziationen bedeutsam, andere empfinden etwa die fachliche Einordnung des Betrachteten unter einen zusammenfassenden Begriff situativ am relevantesten (vgl. Kapitel 4.3.7, 5.3.3 und 6.2.1).

Hier haben die persönlich bewusst oder unbewusst favorisierten Rezeptionsmodi und Aufmerksamkeitsmuster der jeweiligen Schüler eine wichtige Funktion (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4), da sie für die Auswahl der situativ spezifischen Aufmerksamkeitspräferenzen bestimmend sind: Für manche Schüler etwa spielen die Äußerungen der Mitschüler zur ersten Orientierung im Rezeptionsprozess eines Kunstwerks die größte Rolle, für die anderen ist vielleicht eher zu Beginn der Kunstcharakter des Betrachteten im Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4).

Gerade zu Beginn der Rezeption kann der Betrachter also nicht die Gesamtheit des betrachteten Kunstwerks als Einheit erfassen, weshalb vorläufig bewusst oder unbewusst (vgl. Kapitel 7.6) Teilaspekte in den Fokus der selektiven Aufmerksamkeit genommen werden. In diesem Sinne argumentieren auch Vertreter der Wahrnehmungsforschung: „Insbesondere sind es Reizdetails, die dem beobachtenden Individuum selbst von größter Wichtigkeit erscheinen und die die meisten Informationen zur Erfassung des Bedeutungsgehalts und Sinnzusammenhangs der wahrgenommenen Situation beinhalten, denen die größte Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ (Wittling 1976, S.102)

Man darf sich also Wahrnehmung und besonders visuelle Wahrnehmung nicht als ein gleichmäßiges Abtasten des Wahrnehmungs- bzw. Sehfeldes wie bei der elektronischen Ansteuerung der Zeilen oder Pixel eines Bildschirms vorstellen; stattdessen muss man begreifen, dass visuelle Wahrnehmung sich zusammensetzt aus ungleichmäßig pendelnden Zonen selektiv verstärkter Aufmerksamkeit. Nur weil man sich im Verarbeitungsprozess aller Sinnesdaten bewusst oder unbewusst selektiv auf einen Teilbereich fokussiert, kann man wenigstens diesen selektiven Teilbereich differenziert erfassen. Das geht allerdings auf Kosten anderer wahrgenommener, aber nicht in die Aufmerksamkeitszone gebrachter Sinnesreize.

Jonathan Crary charakterisiert Aufmerksamkeit als „die relative Fähigkeit eines Subjekts, gewisse Inhalte eines sensorischen Feldes auf Kosten anderer [...] selektiv zu isolieren.“ (Crary 2002, S. 25) Diese Fähigkeit eines Individuums, bewusst oder unbewusst zu selektieren, macht insgesamt den aktiven Handlungscharakter von Sehen, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit aus. Ingo Rentschler und Eberhardt Barth gehen dementsprechend davon aus, dass „Wahrnehmung weniger ein Abbilden als ein Auswahlprozess ist.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 164)

Wahrnehmung und das Sehen lassen sich also nicht mit der Betrachtung eines zentralperspektivisch angelegten Gemäldes gleichsetzen, bei dem alle vom Betrachter wahrnehmbaren Sinnesdaten (des Bildes) gleichmäßig in einem engen Rahmen von einem einheitlichen Strukturierungsprinzip, nämlich nach Regeln der Zentralperspektive, organisiert sind. Eigentlich treffender wäre die Metapher, Wahrnehmung sei wie das Erleben eines Films im Kino (vgl. Blothner 2002): Die bewusst oder unbewusst selektive Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung der mal langsam, mal schnell wechselnden Filmszenen verläuft dynamisch; denn im Verarbeitungsprozess der wahrgenommenen Informationsüberfülle muss zwangsläufig selektiv aus den Sinnesdaten ausgewählt werden, mal stärker, mal weniger. Anders lassen sich die gleichzeitigen Eindrücke der verschiedenen Sinne nicht verarbeiten. Deshalb kommt es oft zu Diskontinuitäten und Brüchen, da eine zeitweise Aufmerksamkeit für einen Aspekt des Wahrgenommenen zu einer Unaufmerksamkeit in einem anderen Bereich führt: Wer besonders auf die genaue Wortwahl der Filmdialoge achtet, übersieht tendenziell visuelle Details im Hintergrund einer Filmszene; wer versucht in einer schnell geschnittenen Filmszene den

Handlungsfaden nicht zu verlieren, achtet wahrscheinlich nicht mehr besonders auf den Soundtrack. Die Aufmerksamkeit bei der Betrachtung von Kinofilmen und Kunstwerken hat also nicht ein konstantes Zentrum; sondern die Aufmerksamkeit pendelt bewusst oder unbewusst selektiv, ohne ein Zentrum zwischen verschiedenen Bereichen und Aufmerksamkeitszonen hin und her. Dabei schwanken die Intensitäten der Aufmerksamkeit oft. Auch der Gesamtkontext der Wahrnehmungssituation im Kinosaal kann in den Fokus der selektiv pendelnden Aufmerksamkeit geraten, etwa wenn das laute Rascheln einer Popcorntüte eines Sitznachbarn die Filmbetrachtung beeinträchtigt.

Künstler wie Paul Cézanne haben schon Ende des 19. Jahrhunderts das Paradigma einer statischen Wahrnehmung durchbrochen; die Malerei Cézannes zeigt laut dem Kunsthistoriker Heinz-Georg Held die „Einsicht in die Diskontinuität des Sehvorgangs: die Tatsache, dass das Auge sein gesamtes Blickfeld nicht gleichzeitig wahrnehmen, sondern nur punktuell und in unregelmäßigen Sprüngen abtasten kann.“ (Held 2006, S. 11)

Der hier als selektive Aufmerksamkeit charakterisierte Prozess der individuellen Wahrnehmung kann als Teil eines Modells der Bedeutungsbildung bei der Kunstrezeption begriffen werden. Aber nicht nur im Gehirn eines Einzelbetrachters, auch in einer Gruppe bei sich kommunikativ austauschenden Betrachtern vollziehen sich Bedeutungsbildungen in bewusst oder unbewusst kollektiven, selektiv pendelnden Aufmerksamkeitsaktivitäten der Gruppe, sowohl innerhalb des Rahmens eines wahrgenommenen Kunstwerks, als auch zwischen Kunstwerk und dem Gesamtkontext der Wahrnehmungssituation (vgl. Kapitel 6.1.7).

Selektive Aufmerksamkeit ist also zusammenfassend als eine Art „mentale Anstrengung ausschließlich auf die relevanten Reize“ (Crary 2002, S. 41), eine momentan situative Prioritätensetzung bzw. eine Relevanzsetzung in der Verarbeitung der wahrgenommenen Sinnesdaten (etwa in Form eines Kunstwerks) zu begreifen: Nur jeweils dem, was in einer Situation von Bedeutung zu sein scheint, wird bevorzugt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. auch Kapitel 7.13 und 7.14). Da die menschlichen Verarbeitungsressourcen begrenzt sind, konzentriert sich das Individuum auf ausgewählte Teilbereiche. Paradoxerweise führt diese Filterfunktion der selektiven Aufmerksamkeit im Verarbeitungsprozess einerseits zu einem Verlust an Informationsbreite, andererseits steigert die Selektion aber auch die Intensität der Teilwahrnehmung (vgl. Crary 2002, S. 60).

Die je nach Betrachtertemperament spezifische Selektivität der individuellen Aufmerksamkeit hängt von Persönlichkeitsmerkmalen und bewussten oder unbewussten favorisierten Rezeptionsmodi ab (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4); eine Rolle für die Auswahl an Aufmerksamkeitsausrichtungen spielen auch Erinnerungen, mentale Konzepte, Erwartungen (Kapitel 7.8), Gefühle und Wertungen (Kapitel 7.9).

Kunstdidaktische Konsequenzen:

„Sensorische Signale unterliegen beim Vorgang der Wahrnehmung komplexen Auswahlprozessen und das erweist, dass wir etwas tun, wenn wir sehen. [...] Die Kognitionsforschung nimmt [...] an, dass die Modelle zur Einordnung des Erfahrenen gelernt werden müssen.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 161)

Sehen, Wahrnehmung und selektive Aufmerksamkeit sind also nicht als von Geburt an völlig naturgegeben zu begreifen, sondern sind durch Schule und (Kunst-)Unterricht zu fördern.

7.8 Aufmerksamkeit: Ausrichtung durch Erinnerungen, mentale Konzepte, Begriffe und Erwartungen

Was leitet die selektive Aufmerksamkeit? Was orientiert die selektive Aufmerksamkeit als einen zentralen Modus der Verarbeitung von Sinnesdaten im Besonderen? Auf welche Teilaspekte des insgesamt Wahrgenommenen fokussiert die selektive Aufmerksamkeit? Im Interview mit Sandra und Carin (vgl. IS1/206.) deutet eine der Schülerinnen an, dass für sie offensichtlich Bedeutung und Relevanz in der Kunstrezeption nicht allein in der singulären Situation der Betrachtung eines einzelnen Kunstwerks liege; Sandra weist stattdessen auch auf das „Thema von unserem Halbjahr“ (IS1/20.6., Zeile 28) hin, also auf den Reihenzusammenhang des Unterrichts (hier etwa das Thema Torso bei Plastiken von Henry Moore oder der Laokoon-Gruppe). In der Interviewschilderung über die Betrachtung der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte spielen also bewusst oder unbewusst die Erinnerung an zuvor betrachtete Plastiken (von Henry Moore, Laokoon-Gruppe) und mentale Konzepte (Thema Torso) eine Rolle.

Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich Wissenschaftlern „gezeigt, dass die Wahrnehmung immer und notwendig ein zeitlicher Prozess war und die Sinneseindrücke eines Betrachters immer von der vorhergehenden Reizfolge abhingen.“ (Crary 1996, S. 149) Also was lange vor oder besonders was unmittelbar vor der Betrachtungssituation (etwa eines Kunstwerks) gesehen worden ist, spielt für die jeweils aktuelle Wahrnehmung eine Rolle, was sich ja auch bei dem Interview mit Sandra andeutet. Das heißt, die persönlichen Seherfahrungen der Betrachter beeinflussen die je aktuelle (selektive) Aufmerksamkeit.

Im Verarbeitungsprozess werden die wahrgenommenen Sinnesdaten (etwa eines Kunstwerks) mit Erinnerungen und mentalen Konzepten verglichen bzw. in Verbindung gebracht: Ingo Rentschler und Eberhardt Barth weisen deshalb darauf hin, dass Neurobiologen „das Gedächtnis als das wichtigste Organ der Wahrnehmung“ (Rentschler/Barth 1999, S. 165) bezeichnen. Warum? „Tatsächlich vermindert das Sehen der Welt durch die Brille des Gedächtnisses die Arbeitslast des Gehirns bei der Wahrnehmung ganz drastisch.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 165) Im Verarbeitungsprozess der Sinnesdaten wird ständig das aktuell Wahrnehmbare mit kurzfristig vorher gemachten Sinneseindrücken oder langfristigen Seherfahrungen abgeglichen. Das könnte man als Einschränkung der Wahrnehmung beurteilen, weil so die Aufmerksamkeit nur auf das schon Bekannte fokussiert werden könnte. Aber solche Verarbeitungsprozesse sparen entscheidend Aufmerksamkeitsressourcen; denn was im Verarbeitungsprozess an Wahrnehmungsdaten als bekannt erkannt wird, muss nicht mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

Nicht nur Erinnerungen, sondern auch Begriffe und Vorstellungsmodelle (mentale Konzepte) spielen im Vergleich oder im Bezug zu den aktuell wahrgenommenen Sinnesdaten eine Rolle: „Es sollte nun kein Zweifel mehr daran bestehen, dass das Sehen kein Prozess der Abbildung von Gegenständen ist, die in ihrer Eigenart erhalten bleiben. Die Sinnesdaten sind eine Form der Erfahrung an der Welt, die ihre Bedeutung durch den Bezug auf Vorstellungen von dieser Welt erhält.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 165) Thomas

Dreher spricht in diesem Zusammenhang auch von „Wahrnehmungsschemata“ (Dreher 2010, S. 62): „Was wir wahrnehmen, hängt von der Auflösung von Sinnesreizen in Schemata ab. Die Fähigkeit zum Erkennen von Wirklichkeit wird von Schemata erzeugender Imagination und vom Gedächtnis konstituiert, das Schemata für Weltbeobachtung bereithält. Die Art der Schemabildung ist kulturell determiniert, aber deshalb nicht unveränderbar.“ (Dreher 2010, S. 54)

Begriffe und Sprache spielen hier eine Rolle; Begriffe können sowohl Aufmerksamkeit für bestimmte Aspekte des wahrgenommenen Bildes oder Kunstwerks aktivieren, aber der Wahrnehmungsakt kann auch durch schnelle Begriffsbildung abgekürzt und begrenzt werden: „Von der Differenziertheit des Sprachschatzes eines Betrachters kann auch die Differenziertheit seines Sehens abhängig sein [...]“

(Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 117)

Natürlich spielt eine Kategorisierung von Betrachtetem mit Hilfe von Begriffen bzw. Worten eine viel größere Rolle, als man es im Alltag glauben möchte. „Offensichtlich schenken wir denjenigen Objekten bevorzugt die Aufmerksamkeit, von denen wir auch den Begriff besitzen und ein hoher Übereinstimmungsgrad bezüglich einer Bild-Text-Verschränkung erreicht wird.“ (Glas 2010b, S. 113) Wahrnehmung ist immer auch Einordnung in schon bestehende, oft sprachlich-begriffliche Wissenssysteme, also keine unmittelbare Anschauung. Alexander Glas betont deshalb, dass im menschlichen Wahrnehmungsprozess eine Tendenz wirkt, Disparates, den Gesamteindruck Störendes zu eliminieren (vgl. Glas 2007, S. 7); denn Sehen basiere auf Wiedererkennen.

Auf höhere Verarbeitungsebenen und -instanzen dringen aktuelle Sinnesdaten nur dann, wenn sie als Information relevant sind, weil sie etwa als neuartig, gefährlich oder handlungsrelevant erachtet werden (vgl. Kapitel 7.13); dabei spielen auch mentale Muster zur Bewertung (vgl. Kapitel 7.9) und persönlichkeitsstypische Rezeptionsmodi und Aufmerksamkeitsorientierungen (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4) eine Rolle, weshalb nun die Rolle von Erwartungen des Betrachters (hinsichtlich etwa eines wahrgenommenen Bildes oder Kunstwerks) skizziert werden muss.

Neben Erinnerungen, Vorstellungen und Wahrnehmungsschemata steuern eben auch Erwartungen die Aufmerksamkeit: „Die prüfenden Bewegungen unserer Augen, ob willentlich oder unwillkürlich, werden von Erwartungen gelenkt, die durch das gewohnheitsmäßige Verarbeiten bekannter Signale in einer bestimmten Umwelt festgelegt sind.“ (Crary 2002, S. 238) Der Wahrnehmungspsychologe Rainer Guski drückt das so aus: „Im ständigen Wechsel zwischen Erwartungen (die [... man] antizipierende *Schemata* nennt), Aufnahme von Objektmerkmalen, eventueller Veränderung der Erwartungen aufgrund objektiver Information, neuer Erwartung, weiterer Aufnahme von Objektmerkmalen usw. findet Wahrnehmung statt [...]“ (Hervorhebung im Original; Guski 2000, S. 78)

Die Rolle von Erwartungen deutet sich in der Schilderung von Lutz über die Betrachtung eines Warhol-Gemäldes an: Die Schüler hatten in der als quälend lang empfundenen Anfangsphase der Rezeption keine Sensibilität bzw. Aufmerksamkeit für die konzeptuelle Bildpointe des Warhol-Werks. Erst als die Schüler beginnen, den Bildtitel bzw. die Aufschrift des Bildes („Close Cover Before Striking“) appellativ als an sich selbst als Betrachter gerichtet und auf das Bildobjekt selbst zu beziehen, konnten sie das Werk würdigen (Abbildung siehe Materialienband). Dafür mussten sie ihre bisherigen Normalitätserwartungen an die Bildrezeption durchbrechen: Die Schüler mussten erst

erkennen, dass Warhol auf das gegenständlich im Museum greifbare Bildobjekt selbst anspielte; Warhol appelliert sozusagen bilderstürmerisch zum Anzünden des Gemäldes im Ausstellungsraum. Erst durch die sehr explizite Äußerung eines Mitschülers, der den entscheidenden Gedanken formuliert hatte, waren die Schüler in der Lage gewesen, ihre Aufmerksamkeit vom Dargestellten zum Bildobjekt der Darstellung zu verschieben. Die Schüler mussten also als Betrachter die eigenen Erwartungshaltungen und mentalen Konzepte durchbrechen. Im Sinne dieses Beispiels muss die besondere Funktion von Erwartungen angemerkt werden: Erwartungen sind mentale Konzepte, die situativ eine Rolle als Richtungsgeber für die Aufmerksamkeit übernehmen und so den Verlauf von Wahrnehmungen lenken können.

Kunsthistoriker betonen die historisch bedingten sozialen Formungen von Erwartungshaltungen, Rezeptionsmodi und Aufmerksamkeitsausrichtungen in mehr grundsätzlicher Hinsicht: „Die spezifische kulturelle Prägung [...] etabliert ein Gerüst an Wahrnehmungskonventionen und -bedingungen, vermitteln Vorprägungen, Strukturen und eine Erwartungshaltung für Betrachter und Künstler, sind als grundlegende Denkmodelle aufzufassen, vor denen Kunst erfahren, beurteilt, gemessen und eingeordnet wird.“ (Braesel/Fastert/Gottdang/Wimböck 2008, S.12)

Auch Kunstpädagogen haben das natürlich erkannt; Ulrich Heimann stellt mit Blick auf Bilder „fest, dass wir – unter anderem – immer auch mitsehen, was uns aus Weltwissen oder Texten bekannt ist.“ (Heimann 2002, S. 193-194)

Erinnerungen, Begriffe, Vorstellungsmodelle, mentale Konzepte und Erwartungen steuern also Aufmerksamkeitsausrichtungen und sind zentrale Bestandteile der Rezeptionsmodi, wie sie in den Kapiteln 6.3 und 6.4 dieser Arbeit skizziert werden.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Das hier Skizzierte ist stellenweise in der kunstdidaktischen Diskussion unter dem Begriff Perceptbildung angedeutet worden: „Die Fülle des Gesehenen ist abhängig vom Umfang der Erfahrungen, d.h. das Wahrnehmungsgefüge des Betrachters, mit denen er das Bild strukturiert. Das Wahrgenommene ist immer schon durchtränkt von Vorwissen, das sich in der Wahrnehmung stabilisiert und dann auch erweitert.“

(Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 69; vgl. Schoppe 2011, S. 32) Es klingt nach einer fachdidaktischen Forderung, wenn die Autoren im gleichen Atemzug betonen: „Der Kunstunterricht erhebt als einziges Fach des schulischen Kanons die Perzeption zum zentralen Problem“ (Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 69).

Una ausgesprochene Erinnerungen, Begriffe, Vorstellungsmodelle, mentale Konzepte und Erwartungen steuern die Aufmerksamkeit der einzelnen Betrachter; damit diese Einflüsse auf die Aufmerksamkeit der Schüler in der Situation der Kunstrezeption sichtbar werden, muss der Lehrer dafür sorgen, dass diese sich durch nonverbal-bildnerische oder verbale kommunikative Aktivitäten zeigen können, um reflektiert werden zu können.

Deshalb ist es oft so produktiv, Schüler ihre Eindrücke von Bildern und Kunstwerken verbalisieren zu lassen, weil damit implizit ein Vergleich angeregt wird zwischen konkret spezifisch bildnerisch Dargestelltem (etwa bei der „Bronzefrau Nr. 6“) und einem abstrakt allgemeinen Vorstellungsbild („liegende Frau“). Dadurch kommt es im Verarbeitungsprozess zu einem Abgleich zwischen dem Betrachteten und den eigenen Vorstellungen. Laufen konkrete Wahrnehmungsdaten und die mentale Vorstellung auseinander, sind also tendenziell Wort bzw. Begriff und wahrgenommenes Bild bzw.

Kunstwerk disparat, weil man etwa denkt, „ich hätte mir das anders vorgestellt“, bekommen die Wahrnehmungsdaten bzw. der sprachliche Verarbeitungsprozess neuen Antrieb, sich mit dem Betrachteten auseinanderzusetzen. Solch ein Effekt „verweist uns auf die soziale Dimension der Wahrnehmung und auf die verbindende Funktion von Sprache.“ (Eucker 1990, S. 33)

In diesem hier skizzierten Sinne sind Worte und die dahinter liegenden Begriffe ein zentrales Werkzeug, um Kunstwerke (in der Kommunikation der Gruppe) erschließen zu können. Gleichzeitig synchronisieren die gemeinsam gefundenen Begriffswelten im Diskurs der Gruppe die einzelnen Betrachter. Das ist dann gut, wenn es zu gemeinsamen Aushandlungsdiskursen über das betrachtete Kunstwerk kommt.

Wenn (Fach-)Begriffe jedoch im Umgang mit Kunst eher nur einengend gebraucht werden, wenn disparate Äußerungen und abweichende Verbalisierungs- oder Aneignungsmuster eher unterdrückt als gefördert werden, wird Sprache bzw. die Tendenz zur (begrifflichen) Angleichung und Synchronisation der Betrachter in der Gruppe unproduktiv. Oder in einer tendenziell sprachkritischen Haltung des kunstdidaktischen Diskurses vom Ende der 1980er Jahre formuliert: „Wortsprache beeinflusst den Wahrnehmungsprozess, kann dadurch aktiv forschendes Bildersehen und -erleben vorzeitig beenden.“ (Niehoff 1989a, S. 17; vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 117-118) Vorsichtiger drückt sich Alexander Glas aus, der über die Bildwahrnehmung meint, „dass vor allem der wahrgenommene Ausschnitt von der Sprache des Betrachters beeinflusst sein könnte [...]“. (Glas 2010a)

Neben verbalen Perzepten bieten sich auch nonverbal-bildnerische Möglichkeiten der Perceptbildung an, um Erinnerungen und mentale Konzepte der Schüler für die Bild- und Kunstbetrachtung zu aktivieren.

7.9 Aufmerksamkeit: nicht neutral, sondern emotional wertend und subjektgebunden

Erinnerungen, mentale Konzepte, Begriffe und Erwartungen (vgl. Kapitel 7.8) hängen eng mit Fragen der bewussten oder unbewussten Wertung bei der Wahrnehmung von Kunstwerken zusammen: „Information wird nicht erst bezüglich der Bedeutung für den Organismus bewertet, nachdem sie aufgenommen wurde, sondern bevor etwas überhaupt bewusst werden kann, ist es bereits durch einen Bewertungsprozess hindurchgegangen.“ (Pöppel 1993, S. 137)

Wertungen spielen im Rahmen dieser Untersuchung immer wieder eine Rolle: Zu nennen sind etwa Kapitelüberschriften wie „Wertungen als Rezeptionseinleitungen“ (Kapitel 4.3.4), „Vergleiche als verknappte Wertungen mit begrenztem Geltungsanspruch“ (Kapitel 4.3.10), „Ansgars Geschmacksurteil: Rezeption im Modus eines Bewertungsprozesses“ (Kapitel 4.5.3), „Toms Kunsturteil: Rezeption im Modus eines Bewertungsprozesses“ (Kapitel 4.5.4), „Unterricht als Kampfort zur Durchsetzung von Bewertungs- und Deutungsmustern“ (Kapitel 5.5.9), „Wertungen (und expressive Sprechakte)“ (Kapitel 6.2.2.4) und „Wer oder was entscheidet über die Wertschätzung von Kunstwerken?“ (Kapitel 6.3.5.7).

Eine „neutrale“, nicht wertende, nicht subjektgebundene Wahrnehmung gibt es nicht; das wird immer wieder von verschiedenen Autoren betont, etwa: „Tatsächlich ist die Idee des reinen und unschuldigen Sehens ebenso eine Illusion“ (Konersmann 1997, S. 40). „Wörter und Stilmittel, die Expressivität signalisieren“ und der „Ausdruck von Bewertungen“ (Thim-Mabrey 2007, S. 107) gehören u.a. zu den charakteristischen Merkmalen der Kommunikation über Kunst, wie die Linguistin Christiane Thim Mabrey feststellt.

Auch Ingo Rentschler und Erhardt Barth thematisieren eine emotional gefärbte Komponente der Wahrnehmung: „Insgesamt lässt sich also sagen, dass die visuelle Wahrnehmung ein Vorgang des aktiven Erforschens und Verstehens der Welt ist, der kognitive Fähigkeiten mit emotional gefärbten Erfahrungen verbindet.“ (Rentschler/Barth 1999, S. 162) Der Hirnforscher Ernst Pöppel betont, dass dies auch für die Kunstwahrnehmung gilt: „Man kann insbesondere nachweisen, wenn man ein bisschen hirnforschungsorientiert ist, dass jeder Wahrnehmungsakt schon immer emotional bewertend und eingebettet in die Vorgeschichte der Erfahrung, also in das Gedächtnis, ist. Jeder Wahrnehmungsakt ist überdies ein virtueller Handlungsakt. Man kann durch moderne bildgebende Verfahren auch nachweisen, dass nichts in unseren Köpfen geschieht, bei denen nicht immer viele verschiedene Hirnbereiche beteiligt sind. Im Hinblick auf die Ästhetik ist es wichtig zu wissen, dass wir, immer wenn wir etwas als Kunst rezipieren, dies sehen und es zugleich automatisch bewerten, weil unser Gehirn so gebaut ist.“ (Pöppel 1993, S. 137)

Auch Kunstdidaktiker haben vereinzelt die integrale Rolle von Wertungen bei der Wahrnehmung eines Kunstwerks erkannt: „Dieses wird *wertend* gesehen und als hässlich oder angst machend, als angenehm oder wohlproportioniert, beruhigend oder chaotisch empfunden.“ (Hervorhebung im Original; Schwens/Fendel 1980, S. 58)

Gefühle und Wertungen lenken also ähnlich wie Erinnerungen, mentale Konzepte und Erwartungen die Aufmerksamkeitsausrichtungen der Kunstbetrachtung; Gefühle und Wertungen prägen Rezeptionsmodi und Aufmerksamkeitsausrichtungen, wie diese in den Kapiteln 6.3 und 6.4 dieser Arbeit benannt werden.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Walter Barth fordert hinsichtlich der Wertung von Kunstwerken, dass Schüler diese argumentativ untermauern sollen: „Die Schüler sollen üben, wertende Stellungnahmen durch Argumentationen zu begleiten, die sich auf Wahrnehmungserfahrungen am Bild bzw. auf sonstige Wertorientierungen beziehen.“ (Barth 2000, S. 117)

Da im Material dieser Untersuchung so häufig Wertungsfragen im Umgang mit Kunst thematisiert sind, sollte man meines Erachtens offener mit solchen Wertungen in der Unterrichtskommunikation sein. Anstatt als Vermittler Wertungen erst nach der Analyse eines Werks zuzulassen oder anzuregen, könnte man hingegen mit Wertungen auch die Rezeption beginnen. Ein Impuls könnte etwa lauten: Gefällt dir das Werk oder nicht? So eine Wertungsdiskussion würde dann die weitere genauere Betrachtung des Kunstwerks oder Bildes leiten. Weitere Ideen hinsichtlich der Anzettelung von Wertungsdebatten geben u.a. Bertscheit (Bertscheit 2001, etwa S. 80, 83, 95) und Schoppe (Schoppe 2011, etwa S. 69, 77, 112, 117, 122, 138, 142, 156, 157, 160).

7.10 Unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi: Heterogenität

Ein zentraler Gedanke dieser Studie ist, dass oft die Aufmerksamkeit in der Rezeption von Kunstwerken von persönlich (und natürlich auch gesellschaftlich) favorisierten Aneignungsmodi oder Aufmerksamkeitsmustern der Betrachter orientiert werden (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4). In diesem Sinne betont auch der Wahrnehmungspsychologe Werner Wittling, dass für das menschliche Blickverhalten „bei komplexen Reizsituationen die persönlichkeitspezifischen Aspekte von größerer Bedeutung sind“ (Wittling 1976, S. 100).

Während Wahrnehmungspsychologen häufig in Untersuchungsszenarien mit Laborsituationen forschen, gibt es auch mehr alltagsnahe Untersuchungen: Die insgesamt eher soziologisch ausgerichtete Studie von Burkard Michel nimmt etwa „Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien“ (vgl. Michel 2006) in den Blick: Michel kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass Betrachtergruppen aus verschiedenen Milieus deutlich unterschiedlich, tendenziell schichtenspezifisch, mit ihnen zur Betrachtung angebotenen Bildern bzw. Fotografien in der gemeinsamen Gruppenkommunikation umgehen. Also auch hier zeigt sich wieder die Heterogenität der favorisierten Aneignungsmodi und Aufmerksamkeitsausrichtung je nach Betrachterprägung.

Die oben angeführte Aussage von Wittling lässt sich sehr anschaulich anhand einer Studie untermauern, bei der das Blickverhalten von Probanden bei der Betrachtung von Abbildungen mit dem Eye-Track-Verfahren aufgezeichnet wurde: Drei zwölfjährige Mädchen schauen sich zwar dieselbe Zeichnung von Häusern an, doch die Blickbewegungen verlaufen recht unterschiedlich (Rittelmeyer 1990, S. 502; Abbildung siehe Materialienband). Gemeinsamkeiten der Blickbewegungen der drei Mädchen gibt es nur an markanten Eckpunkten der Konturführung der Gebäudezeichnungen, etwa in den Bereichen links außen, rechts unten oder oben rechts. Der Kunstpädagoge Walter Barth erklärt solche Gemeinsamkeiten der Blickführung: „Bis zu einem gewissen Grade regelt die Struktur des Bildes den ihr angemessenen explorierenden Zugriff.“ (Barth 2000, S. 47) Zu vergleichbaren Aussagen kommen auch Georg Peez und Tom Rathmann (vgl. Peez/Rathmann 2007, S. 142 bzw. Peez 2006, S. 51-67) Das Beispiel der drei Zwölfjährigen zeigt aber vor allem, dass bei keiner festgelegten, einengenden Aufgabenstellung zur Betrachtung einer Abbildung je nach Betrachtertemperament unterschiedliche, persönliche Aufmerksamkeitsausrichtungen der Probanden nachweisbar sind. Oder mit den Worten von Walter Barth: Wie hier angedeutet, „beeinflussen die verschiedenen individuellen und sozialen Erfahrungen, Interessen, Bedürfnisse usw. das Wahrnehmungsgeschehen in erheblichem Umfang.“ (Barth 2000, S. 11)

In einer vergleichbaren Eye-Track-Studie, die bei Wittling referiert wird, sind den Probanden sieben verschiedene Aufgabenstellungen bzw. Aufmerksamkeitsrichtungen zur Betrachtung von ein und derselben Abbildung vorgegeben worden (Wittling 1976, S. 104; Abbildung siehe Materialienband). Die Abbildung für das Experiment bestand aus einer Zeichnung, welche einen Besuch in einer Art Wohnzimmersituation darstellt. Es stellte sich heraus, dass „die Zentrierung des Blickverhaltens von einer Instruktionsbedingung zur anderen“ stark variierte (Wittling 1976, S.102). Empirisch deutlich werden also die unterschiedlichen Blickbewegungen je nach Aufgabenstellung bzw. je nach Vorgabe einer Aufmerksamkeitsrichtung. „In diesem Zusammenhang sollte jedoch nicht vergessen werden, dass selbst bei gleichem motivationalem [sic] Hintergrund die Verteilung der

Augenbewegungen für verschiedene Beobachter völlig unterschiedlich sein kann.“ (Wittling 1976, S. 105)

Wie sind solche Eye-Track-Studien zu deuten, etwa hinsichtlich der unterschiedlichen Blickbewegungen der drei Zwölfjährigen in der Betrachtung der abgebildeten Gebäudeformation? Die Untersuchungen zum Blickverhalten untermauern, was in dieser Untersuchung hinsichtlich der verschiedenen, habituell geprägten Aufmerksamkeitsmodi der Schüler skizziert wurde: Es fällt auf, wie weit sich das Spektrum an unterschiedlichen Aneignungsmodi und Aufmerksamkeitsausrichtungen erstreckt, etwa schon in der Betrachtung einer einzigen Frauenplastik von Thomas Schütte (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4). Auch die Blickbewegungen haben in dem Beispiel mit den drei Mädchen, wie angedeutet, nur in markanten Zonen ähnliche Haltepunkte. Mit den Worten von Barth könnte man dies folgendermaßen deuten: „Im beginnenden ‚Sich-einsehen‘ in das Bild werden Reibungen zwischen der vorgefundenen Bildstruktur und den eigenen verfügbaren Wahrnehmungsmodalitäten spürbar, ebenso zwischen dem je individuellen Erfahrungsschatz und der Fremdheit des Bildes.“ (Barth 2000, S. 99)

Hinsichtlich der persönlichen Prägungen der Felder der Aufmerksamkeitsausrichtungen individueller Betrachter referiert Lambert Wiesing, Philosoph mit Schwerpunkt Bildtheorie und Phänomenologie, einen zentralen Gedanken von Konrad Fiedler; Wiesing meint: Das „Wahrnehmungssubjekt [...] drückt sich in der Art der Wahrnehmung aus; in der Weise, wie man wahrnimmt, zeigt sich das Subjekt, das wahrnimmt.“ (Wiesing 2002, S. 44) Und besonders in Hinblick auf die visuelle Wahrnehmung von Individuen ergänzen die Kunstpädagoginnen Christa Schwens und Ruth Fendel: „Im Auge als Werkzeug des lebendigen Menschen lebt dieser Mensch in der Art und Weise seines geschichtlich und lebensgeschichtlich bedingten Sehens wie auch in seinem Reden, Hören und Tun. Seine biographischen Eigenarten, Möglichkeiten und Probleme kehren auch in seinem Sehen wieder.“ (Schwens/Fendel 1980, S. 59)

Die je nach Betrachter spezifisch ausgeprägten Felder der Aufmerksamkeit sind nicht nur biografisch, sondern auch sozial, gesellschaftlich und historisch geformt; die persönliche Prägung der Wahrnehmung ist sicher nicht naturgegeben: „Das Sehen ist nicht voraussetzungslos, es ist nicht natürlich oder spontan, sondern kulturell und historisch variabel. Wenn wir vom Sehen sprechen, dann meinen wir damit einen jederzeit selektiven Deutungsprozess, an dem Erkenntnis und kulturelle Umgebung unmittelbar beteiligt sind.“ (Konersmann 1997, S. 40) Ralf Konersmann betont wiederholt, dass „das Sehen eine Geschichte“ habe (Konersmann 1997, S. 14). Unter Hinweis auf Walter Benjamin meint Konersmann, dass „innerhalb großer Zeiträume mit der gesamten Daseinsweise der Menschen die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung“ sich wandle (Konersmann 1997, S. 13).

Weiterer Forschungsbedarf:

Anstatt von dem einen einzigen Blick auszugehen, mit dem jeweils ein Kunstwerk allgemein von „dem Betrachter“ angeschaut werde, sollte die Heterogenität der Aufmerksamkeitsmodi beachtet werden. Es sollte versucht werden, unterschiedliche Typen mit den ihnen je spezifischen Formen des Blickverhaltens bzw. des Rezeptionsverhaltens zu erforschen.

Insgesamt besteht allgemeiner Bedarf nach Forschungsansätzen, die spezifisch für das Fach Kunst die Heterogenität der Schülerschaft mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen,

Fähigkeiten und Aufmerksamkeitsorientierungen untersuchen. In diesem Sinne fordern auch die Grundschul- und Kunstdidaktiker Bettina Uhlig und Stephan Wahner, den „Bedingungen einer veränderten Schule Rechnung“ (Uhlig/Wahner 2009, S. 27) zu tragen: „Es ist stärker zu berücksichtigen, welche Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse Heranwachsende selbst in Vermittlungssituationen einbringen. Die Leerstelle der Präferenzforschung ist ebenso zu schließen, wie die Forschungslücke zum Bildverständnis von Kindern und Jugendlichen.“ (Uhlig/Wahner fordert 2009, S. 27)

Die Ergebnisse dieser Studie können als ein Beitrag zur spezifischen fachlichen Untersuchung von Heterogenität im Kunstunterricht hinsichtlich der Kunst- und Bildbetrachtung begriffen werden. Auf den Unterrichtsfotos (vom 20.6. und 29.9.) fällt zwar die Heterogenität der Lerngruppen nicht prägnant ins Auge, eher im Gegenteil; doch zeigen sich unter der Oberfläche der Unterrichtsbilder, nämlich in den Verhaltensorientierungen der Schüler, die gegenläufigen Erwartungen an die Kunstrezeption (vgl. Kapitel 6.3). In der vorliegenden Studie wird angedeutet, in welchen Aspekten die Schüler in Bezug auf Kunst unterschiedlich orientiert sein können. Trotzdem existiert natürlich weiter Forschungsbedarf im Sinne von Bettina Uhlig und Stephan Wahner, besonders hinsichtlich der Ausprägungen von Heterogenität der Schülerschaft im Unterrichtsfach Kunst: So könnten die empirischen Ergebnisse dieser Studie mittels der Erhebung einer erweiterten Datenbasis weiter fundiert und ergänzt werden.

Welche Aussagen hinsichtlich Heterogenität in der Schule liegen allgemein vor? Die Heterogenität der Schülerschaft hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen (vgl. Friedrich Jahresheft 2004, S. 11). Nicht nur die Schülerschaft ist im Kunstunterricht sehr heterogen, zusätzlich muss die Verschiedenheit der widersprüchlich auseinanderstrebenden Erwartungen (von Schülern, Eltern, Lehrer-Kollegen, Schulbehörden) an den Kunstunterricht erwähnt werden. Hinsichtlich Heterogenität gilt das Thema (Binnen- und Außen-)Differenzierung als ein wissenschaftlich vernachlässigter Forschungsaspekt (vgl. Meister 2001, S. 169). Die Untersuchungsdesigns werden oft der Komplexität der Problematik von Unterrichtspraxis nicht gerecht (vgl. Meister 2001, S. 169).

Das größte Problem der Heterogenität der Schüler sind weniger die unterschiedlichen intellektuellen Fähigkeiten, der Unterschied besteht wahrscheinlich vor allem

- in unterschiedlichen Lernhaltungen, also in unterschiedlichen Einstellungen zur Schule und zum Lernen,
- in den unterschiedlichen Fähigkeiten, sich auf ein fremd anmutendes, aber herausforderndes Thema oder Kunstwerk einzulassen,
- im unterschiedlichen Lerntempo,
- in unterschiedlichen methodischen Kompetenzen und Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen,
- in unterschiedlichen sozialen Kompetenzen
- und auch in unterschiedlichen Sprachentwicklungsständen.

Generell gilt: Je älter die Schüler werden, desto heterogener werden sie als Gruppe.

Leistungsstarke Schüler haben in Zusammenarbeit mit schwächeren Schülern, etwa bei kooperativen Lernformen, oft das Gefühl, ihre fachlichen Stärken nicht genug weiterentwickeln zu können (vgl. Hollenbach 2008, S. 87). Forschungen deuten an, dass zum Teil mangelnde sozial-emotionale Fähigkeiten der Schüler auffallen, mit binnen-differenziertem Unterricht zurechtzukommen: Lernende haben teilweise Probleme oder es

fehlt die Bereitschaft, zeitweise unabhängig von der Führung durch den Lehrer selbständig oder in Gruppen partnerschaftlich und diszipliniert an komplexeren Themen zusammen zu arbeiten (Roeder 1997a, S. 14, 15).

Je heterogener eine Gruppe ist, desto komplexer wird die Unterrichtssituation, desto arbeitsintensiver und anspruchsvoller wird die Tätigkeit des Lehrers (und desto näher rückt die Schwelle zur permanenten Überforderung des Lehrers). Als Lehrer braucht man hohe diagnostische Fähigkeiten und viel Arbeitszeit, um individuelle Fähigkeits- und Bedürfnisprofile der Schüler festzustellen. Angemessen für die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler jeweils differenziert Materialien zur Verfügung stellen zu können, ist sehr aufwändig. Fortbildungen fehlen in diesem Bereich für das Fach Kunst.

Zusammenfassend kann man sagen: Es besteht hinsichtlich des Themas Heterogenität noch enormer kunstpädagogischer Forschungsbedarf, um die hier skizzierten allgemeindidaktischen Beobachtungen für das Unterrichtsfach Kunst zu spezifizieren.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Die Förderung der visuellen Kompetenzen der Schüler durch Bild- und Kunstbetrachtungen im Unterricht bildet ein zentrales Aufgabenfeld des Faches Kunst. Generell kann gelten: Über je mehr unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi ein Betrachter verfügt, als um so wahrnehmungskompetenter kann man ihn bezeichnen (vgl. Kapitel 6.3: Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe). Eine zentrale Kompetenz für die Bild- und Kunstwahrnehmung ist es deshalb, nicht nur einen Rezeptionsmodus, sondern möglichst viele Seh- und Umgangsweisen mit Bildern zu beherrschen (vgl. auch Barth 2000, S. 45). So konstatiert auch der Kunstpädagoge Ernst Wagner: „Die Beobachtung der verschiedenen Arten des Blicks führt zu einer kritischen Bildkompetenz – einer Kompetenz, die nicht nur Kunsthistoriker brauchen können, sondern die auch für das Fach Kunst in der Schule immer wichtiger wird.“ (Wagner 2010, S. 300)

In dieser Hinsicht ist die Unterscheidung zwischen visueller Kompetenz und Bildkompetenz hilfreich: „„Visuelle Kompetenz“ meint eher die rezeptive, d.h. die erlebnishafte, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbeziehung der räumlichen und haptischen Erfahrung, während der Begriff „Bildkompetenz“ auch den produktiv-gestalterischen Aspekt einbezieht.“

(Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 9)

Auch die historische und gesellschaftliche Bedingtheit von scheinbar persönlich geprägten Sichtweisen und Aufmerksamkeitsmodi sollte im Unterricht reflektiert werden, etwa im Sinne von Eva Schürmann: „Menschen sehen eben nicht zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften dasselbe. [...] Aufgrund [...] von] kulturellen Bindungen, die zugleich allgemein und partikular sind, ist die individuelle Wahrnehmung weder je ganz frei oder willkürlich, noch je ganz determiniert.“ (Schürmann 2008, S. 91)

Einige Wahrnehmungsmodi und visuelle Kompetenzen sind in der kunstpädagogischen Fachliteratur bisher skizziert worden, allerdings nicht in allen Bereichen so differenziert wie in der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 6.3; u.a. Barth 2000, S. 40-42; Niehoff 2005, S. 105; Seumel 2006; Bernhardt 2007, S. 431-432; BDK 2008; Niehoff 2009, S. 25-27, 38; Glas 2010a, S. 11; Glas 2010b, S. 115; Schüller 2010, S. 233; vgl. auch Oelschlegel 2010, S. 36). Ein Beispiel für sehr defizitorientiert formulierte Kompetenzen, deren implizit vertretenen Erwartungen zu erörtern wären, finden sich bei der im Sinne der Fragestellungen der vorliegenden Studie ansonsten sehr lobenswerten Untersuchung von Markus Bernhardt (Bernhardt 2007, S. 431-432, vgl. auch S. 422).

Ein falsch verstandener oder unreflektierter kompetenzorientierter Unterricht kann dann dysfunktional werden, wenn die durch den Unterricht normativ erwarteten Kompetenzen in Widerstreit zu im Alltag erlernten, erprobten und bewährten Fähigkeiten der Schüler geraten. Das passiert etwa dann, wenn visuelle Kompetenzen bzw. Fähigkeiten zur Bildbetrachtung primär an kunstwissenschaftlich orientierten Analysemodellen (etwa nach Panofsky, vgl. Borries 2007, S. 365 oder Hahne 2006, S. 50) orientiert werden und nicht an den Alltagspraxen des menschlichen Sehens (vgl. Wagner 2010, S. 299); das ist in der fachdidaktischen Diskussion stellenweise schon erkannt, aber sicher noch nicht im Unterrichtsalltag durchgesetzt worden: „Ebenso wenig lässt sich Bildkompetenz lediglich durch das Nachbuchstabieren kunstwissenschaftlicher Analysemethoden erwerben.“ (Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 100)

Vergleichbares gilt für Bildanalyse-Ablaufmodelle, bei denen eine wissenschaftlich gemeinte normative Systematik der Eigenlogik von Rezeptionsabläufen im Unterricht (vgl. Kapitel 6.1) entgegenlaufen (vgl. etwa Maeger 2001, S. 27; in abgeschwächter Form Schoppe 2011, S. 39-42; lobenswert dagegen eher Günter Regels „Bildbetrachtung als Problemlösungsprozess“, in Kirschenmann/Schulz 1999, S. 28 und Schoppe 2011, S. 31-35).

Kunstlehrer dürfen sich nicht nur als Anwalt der fachlichen Ansprüche (etwa der Kunstgeschichte) begreifen, sondern sollten sich auch als Anwalt der Ansprüche und Bedürfnisse der Schüler verstehen: Deshalb sollte der Lehrer für eine weite Spannbreite an Zugriffsweisen und Rezeptionsmodi sorgen.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten an: Der Lehrer sollte für den Lernprozess der Schüler, wie angedeutet, möglichst viele Sehweisen und Rezeptionsmodi bei der Kunstbetrachtung berücksichtigen, um erstens die je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. Wahrnehmungsausrichtungen der Schüler im Unterricht berücksichtigen zu können; zweitens, um die Kompetenzen der Schüler zu trainieren, also ihr Repertoire an Wahrnehmungsmodi bei der Bildrezeption zu erweitern. Ein Hinweis für die Gestaltung des Unterrichts könnte dabei sein, möglichst unterschiedlich geartete Kunstwerke und Bilder auszuwählen: nicht nur Malerei, sondern auch Plastiken, Installationen, Videos und Werbung; nicht nur Werke der klassischen Moderne, sondern auch zeitgenössische Kunst oder Werke des Mittelalters.

Wie die Unterrichtsbeispiele dieser Untersuchung andeuten, bedarf es unterschiedlicher Formen von (Lehrer-)Impulsen, damit den in verschiedenen Aufmerksamkeitsrichtungen und Sinneskanälen „empfindlichen“ Schülern intensive Wahrnehmungen bei der Bild- oder Kunstbetrachtung ermöglicht werden können. Allein ein Kunstwerk zu präsentieren reicht nicht. Schülerinnen wie Tina sind eher visuell empfänglich; Schülerinnen wie Tina werden etwa durch eine Menge an Darstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln ermöglicht, einen Perspektivwechsel der Wahrnehmung zu erleben. Schüler wie Lutz dagegen sind eher verbal-konzeptuell orientiert, einen Perspektivwechsel erlebt er am ehesten in einem facettenreich dichten verbalen Diskurs über das Betrachtete, nach Möglichkeit mit möglichst unterschiedlich gearteten „Stimmen“. Schülerinnen wie Lea hilft es dagegen wahrscheinlich, eher bildnerisch-produktiv handelnd, im Umgang mit Kunst Perspektivwechsel und sinnlich intensive Wahrnehmungen zu erfahren. Außerdem hilft Schülerinnen wie Lea offensichtlich ein sozial intensiver Austausch (etwa in Form von Partner- oder Gruppenarbeit), intensive Erfahrungen im Umgang mit Kunst und Bildern zu machen. Insgesamt scheint es aber eine große Rolle zu spielen, den Rahmen

und den Verlauf der Rezeption eigenwertig und erlebensintensiv zu gestalten; denn das Unterrichtssetting spielt im Erleben der Schüler in der Betrachtungssituation eine mindestens so große Rolle wie das Betrachtete (ein Bild oder Kunstwerk) selbst.

Was heißt das alles für Lehrer und die Unterrichtsplanung von Kunstbetrachtungen in der Schule? Die ganze Spannbreite an unterschiedlichen Orientierungen in der Kunstbetrachtung sollte nach Möglichkeit etwa im Verlauf eines Halbjahres, einer thematischen Einheit oder Sequenz berücksichtigt werden, bestenfalls bei jeder Kunstbetrachtung.

Neben der Betonung der fachlich fundierten Qualität des Unterrichts (vgl. Kapitel 6.3.1 (fachliche Kompetenz)) oder Kapitel 6.3.3 (Faktenorientierung)) sollte auch darauf geachtet werden, die unterrichtsmethodische Gestaltung des Rezeptionsverlaufs anregend und spannend zu organisieren (vgl. Kapitel 6.3.3 (Prozessorientierung)); dafür bieten sich Arbeitsformen an, wie man sie auch vom Konzept „Kooperatives Lernen“ kennt (vgl. Green 2005). Insgesamt sollte der Lehrer auch die Fähigkeit zu vorrangig prozessorientierten Moderationstechniken, Impulsen und Fragestellungen besitzen (vgl. Merkelbach 1998, S. 79-81; Wieler 1998, S. 31-32; Denecke 2005, S.102-104; Bernhardt 2006, S. 57). Auch ein Wechsel von eher subjektorientierten und eher kooperativ ausgerichteten Rezeptionsformen ist unter anderem angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Aufmerksamkeitsausrichtungen der Schüler ratsam (vgl. Kapitel 6.3.4 (Gruppen- oder Individualorientierung)).

Einerseits sollte es Unterrichtsstunden geben, die dem Bedürfnis nach Faszination über das Künstlerische nachkommen (vgl. Kapitel 6.3.6 (ästhetische Aufmerksamkeit)), etwa durch die Huldigung von Künstlerbiografien. Andererseits sollte nicht vergessen werden, dass Schüler auch ein Recht darauf haben, dass bei der Betrachtung von Kunstwerken die lebenspraktische Relevanz für die Schüler eine Rolle spielen sollte (vgl. Kapitel 6.3.6 (funktionales Interesse)). Das könnte etwa durch den gedanklichen Transfer von in Kunstwerken dargestellten Themen auf die Lebenswelt der Schüler geleistet werden (vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 104; Schoppe 2011, S. 32). Eine diesbezügliche Orientierung von Unterrichtsreihen oder Sequenzen an Themen liegt auf der Hand, etwa zu Motiven wie „Frauenbilder“, „Alt und Jung“ oder „Erinnerungen“. Oder es wird gezeigt, wie bildnerische Gestaltungsmittel von Kunstwerken auch in Darstellungen der Bilder- und Medienwelt der Schüler eine Rolle spielen. Und auch den Bedürfnissen von Schülern, die gegenüber schulischer Autorität oder dem Kunstunterricht ein kritisches Verhältnis pflegen, könnte Beachtung geschenkt werden (vgl. Kapitel 6.3.5 (Autoritäts- oder Subversionsorientierung)): Der Lehrer könnte phasenweise die Kunstrezeption so organisieren, dass die Schüler genussvoll gegen (Text-)Autoritäten rebellieren können; dazu könnte er etwa sehr zugespitzte Textzitate von Deutungshoheiten (etwa in Form von Kunsthistorikerzitaten über im Unterricht besprochenen Kunstwerken) kontrovers in der Gruppe in Form von Debatten diskutieren lassen (vgl. Bertscheit 2001, S. 83; Schoppe 2011, S. 117). Oder der Kunstlehrer spielt phasenweise in dem Sinne eine Rolle, dass er eine sehr strittige Deutung eines Kunstwerks verteidigt, so dass die Schüler genötigt sind, gegen diese Deutung anhand des betrachteten Bildes oder Kunstwerks zu argumentieren.

Auch hinsichtlich der Unterrichtssprache sollte der Lehrer die Heterogenität und Vielfalt kultivieren. Einerseits ist es sicher wichtig, phasenweise eine Fachsprache einzuüben; dabei kommt es nicht nur auf die Begriffe an, sondern auch darauf, dass die Schüler

Gelegenheit bekommen, in längeren Äußerungen Sachverhalte argumentativ zu erläutern (vgl. Kapitel 6.3.2.1 (Semantik: Alltagsworte oder das Bemühen um Fachbegriffe) und Kapitel 6.3.2.2 (Syntax: explizit argumentierend oder implizit vage)). In diesem Sinne bieten sich Gruppenarbeiten zur Analyse von bildnerischen Gestaltungsmitteln an; denn die Situation der Vorstellung und Erörterung der Gruppenarbeitsergebnisse ist sprachlich recht komplex, auch auf Satzbauebene. Andererseits sollte aber auch die Leistungsfähigkeit der Alltagssprache im Umgang mit Kunst betont werden. Und auch die Kultivierung einer bruchstückhaft vagen, metaphernreichen, insgesamt unsouveränen Sprache der Kunstaneignung sollte mindestens phasenweise im Umgang mit Kunst Beachtung erhalten; denn mit so einer Sprache können die Schüler sich auch in emotionalen, biografisch unbewussten Aneignungsrichtungen in der Betrachtung von Kunst artikulieren (vgl. Kapitel 6.3.2.3 (Emotionaler Selbstausdruck: Verwirrt oder sicher in der Aneignung)).

Anregungen für einen sprachlich spielerischen Umgang mit Kunstwerken finden sich in der Fachliteratur (vgl. das Themenheft „Assoziative Methoden der Kunstrezeption“ (Kunst+Unterricht 253/2001)). Auch Anregungen für den kreativen Umgang mit Metaphern oder der Reflexion von bildhaft metaphorischer Sprache finden sich dort (vgl. Caviola 2003; Caviola 2005; Der Deutschunterricht 6/2006 (Themenheft „Metapher“)).

Zusammengefasst sollte es Ziel sein, die Schüler sowohl hinsichtlich ihres Spektrums an Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits-, Seh- bzw. visuellen Kompetenzen zu fördern als auch in Teilbereichen die Intensität ihrer Wahrnehmungsfähigkeiten zu stärken. Es empfiehlt sich mit Blick auf die heterogenen Bedürfnisse der Schüler in der Betrachtung von Kunstwerken, wie sie sich in der vorliegenden Studie signalisieren, betontermäßig sowohl wissenschaftlich-propädeutische als auch subjektbezogene Formen der Kunstaneignung zu kultivieren; es muss darum gehen, verschieden geartete Stimmen und Temperamenten im Umgang mit Kunst zu aktivieren. Das fördert auch die Verarbeitungstiefe des Betrachteten, was man auch als ein Qualitätskriterium von intensiven Kunstbetrachtungen in der Schule begreifen kann.

7.11 Unterschiedliche Aufmerksamkeitsmodi: beim Blick auf Kunst

Seit dem 19. Jahrhundert, seit Künstlern wie Paul Cézanne wird eine veränderte Sichtweise und Vorstellung von Kunstwerken bemerkbar: Ein Kunstwerk ist nicht mehr primär als ein sich abgeschlossenes Werk zu begreifen, sondern die Rezeption eines Bildes oder Kunstwerks wird nun als ein Prozess verstanden, an dem das Auge des Betrachters unmittelbar beteiligt ist (Held 2006, S. 10). Der Maler Paul Cézanne etwa hat in der Zielsetzung seiner Kunst den Fokus der Aufmerksamkeit verschoben: Dem Maler gehe es laut dem Kunsthistoriker Heinz-Georg Held „nicht um die malerische Reproduktion einer bekannten Dingwelt und auch nicht um die Darstellung ihres äußeren Erscheinungsbildes, sondern um den konkreten Akt der Wahrnehmung.“ (Held 2006, S. 11)

Was allgemein für heterogene Aufmerksamkeitsmodi von Schülern gilt (vgl. Kapitel 7.11), gilt natürlich auch für die Wahrnehmung von Kunstwerken, etwa im Museum: „Offensichtlich bringen die Leute immer schon den Blick mit sich, den sie auf die Bilder werfen [...]“ (Belting 2005, S. 113) Weiter meint der Kunsthistoriker und „Bild-Anthropologe“ Hans Belting über die Besucher von Kunstmuseen, wie sie sich auf den

sogenannten „Museumsbildern“ von Thomas Struth zeigen: „Sie sind alle hierhergekommen, um das gleiche zu tun, üben aber diese kollektive Tätigkeit in einer Vielfalt von privaten Spielarten aus, in denen sich auch die Widersprüche in unserer Gesellschaft, die sozialen Unterschiede ebenso wie die ethnischen und kulturellen im Zeitalter des Welttourismus, abbilden.“ (Belting 2005, S. 118) An anderer Stelle heißt es bei Belting: „Museumsbesucher, aber ebenfalls solche aus allen Rassen und Kulturen, bilden das gemeinsame Publikum, das, so scheint es, einer gemeinsamen Tätigkeit nachgeht. Aber es benimmt sich dabei so, das nicht ganz eindeutig ist, worin diese gemeinsame Tätigkeit besteht. Alle betrachten sie Bilder, aber auf so unterschiedliche Weise und in so verschiedener Intensität, dass man daran zu zweifeln beginnt, dass alle noch das gleiche tun.“ (Belting 2005, S. 110)

Der Betrachter konstruiert mit seiner spezifischen Aufmerksamkeit das betrachtete Kunstwerk oder Bild jeweils individuell, je nach persönlichem Interesse. Dies gehört zu den zentralen Aussagen dieser Untersuchung. Auch weitere Kunsthistoriker meinen dies, an dieser Stelle abstrahierender als Belting: „Ob, wie und warum Kunst wahrgenommen wird, ist stets vorstrukturiert und bedingt durch die herrschenden Denkmodelle der Zeit: Die Wahrnehmung von Kunst ist vom Wissen des Betrachters abhängig, von zeitgenössischen Vorstellungen über Wahrnehmung, vom kulturellen Kontext, von ästhetischen Vorannahmen.“ (Braesel/Fastert/Gott dang/Wimböck 2008, S. 9)

Der Kunst- und Kultursoziologe Bernd Lindner forciert in eher gesellschaftlicher Hinsicht diese Gedankenführung: „Der selektive, erfahrungsgeleitete Vorgang der Kunstwahrnehmung ist demzufolge auch ein sozialer Prozess. In das Gedächtnis jedes Einzelnen fließen nicht nur seine individuellen Erfahrungen mit der Rezeption von Kunst ein, es ist zugleich ein Sammelbecken gesellschaftlicher Wertungen und Normen. *Wahrnehmungsmuster sind also – kunstsoziologisch betrachtet – sozial verankerte, sich historisch verändernde Maßstäbe, mittels derer Öffentlichkeit auf Kunstwerke reagiert und sie bewertet.*“ (Hervorhebungen im Original; Lindner 2002, S. 34-35)

Neben Aussagen von Kunst- und Kulturhistorikern untermauern empirische Untersuchungen die These von unterschiedlichen Aufmerksamkeitspräferenzen der Betrachter auch im Umgang mit Kunst: Das Wechselspiel der selektiven Aufmerksamkeit, die zwischen visueller Struktur des betrachteten Bildes oder Kunstwerks und dem Repertoire persönlicher Aufmerksamkeitsmodi pendelt, beschreiben auch Georg Peez und Tom Rathmann. Sie haben mit dem sogenannten Eye-Track-Verfahren Augenbewegungen bei der Fotobetrachtung dokumentiert und gleichzeitig die laut formulierten Gedanken der Probanden bei der Betrachtung der Fotografien aufgezeichnet. In der Auswertung der Untersuchung heißt es: „Das Sprechen [...] über Kunst beginnt beim ersten Blick, Sinnsuche und Blickbewegungen sind eng miteinander verbunden, sie bedingen sich gegenseitig. [...] Einerseits greifen die Probanden auf gewohntes Blick- und Wahrnehmungsverhalten sowie Mustererkennung bzw. auf früher erworbenes Wissen zurück und lassen andererseits die Irritation [durch das betrachtete Bildmaterial, J.G.] zu.“ (Peez/Rathmann 2007, S. 143)

Die Beobachtung unterschiedlicher Formen der Betrachtung von Kunstwerken, etwa bei Museumsbesuchern, ist nicht neu (vgl. Wagner 2008); nur wurde bisher nicht die Alltagserfahrung, dass Schüler im Kunstunterricht von unterschiedlichen Rezeptionsmodi und Aufmerksamkeitsorientierungen geleitet sind (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4) auf empirischer Grundlage untersucht und systematisiert.

Die folgende Auflistung verschiedenster Autoren gibt skizzenhaft Hinweise auf unterschiedliche Verhaltensweisen in der Bild- und Kunstbetrachtung. Die Autoren der Aspekte der Auflistung repräsentieren verschiedenste Interessensschwerpunkte; sie erläutern das Sprachverhalten vorwiegend von Ausstellungsbesuchern (S.-Sturm 1996), kommentieren Fotografien des Künstlers Thomas Struth von Besuchern im Museum (Belting 2005), analysieren Werbefotografien (Ullrich 2007), skizzieren Sehpraktiken (Konersmann 1997; Schürmann 2008), untersuchen sozial- und kunsthistorische Umbrüche der Aufmerksamkeit (Crary 2002) oder wollen primär didaktisch gemeinte Vorschläge für die Ausrichtung von Kunst- und Bildvermittlungssituationen formulieren (Schwens/Fendel 1980; Barth 2000, Seumel 2006).

Vergleicht man die hier schlagwortartig zusammengefassten Gegenüberstellungen von Betrachtungsweisen mit der in dieser vorliegenden Untersuchung formulierten Auflistung von Merkmalen (vgl. Kapitel 6.3), fällt der gemeinsame Schwerpunkt bei den primär fachlich orientierten Rezeptionsmodi auf (vgl. Kapitel 6.3.1). Ein weiterer gemeinsamer Schwerpunkt liegt in der Unterscheidung zwischen einem funktionalen Interesse oder einer eher ästhetischen Aufmerksamkeit bei der Betrachtung visueller Darstellungen (vgl. Kapitel 6.3.6).

Dagegen ist bei nur einem der hier aufgeführten Autoren der Aspekt einer Fakten- oder Prozessorientierung (vgl. Kapitel 6.3.3) als Aufmerksamkeitsausrichtung von Kunstbetrachtern berücksichtigt. Nur zwei Autoren thematisieren den Aspekt der Gruppen- oder Individualorientierung (vgl. Kapitel 6.3.4). Sprachliche Unterschiede der Betrachter in der Kommunikation über Kunst und Bilder (vgl. Kapitel 6.3.2) werden nur prominent in der Untersuchung von Eva S.-Sturm angesprochen (S.-Sturm 1996). Bei den genannten Autoren fehlt weitgehend der in dieser Studie hervorgehobene Aspekt, dass Betrachter in der Kommunikation über Kunst und Bilder ein eher kritisches oder ein eher affirmatives Verhältnis zur jeweils situationsmächtigen Autorität haben können (vgl. Kapitel 6.3.5 (Autoritäts- oder Subversionsorientierung)).

An dieser Stelle zeigt sich im Vergleich die Leistung eines qualitativ-empirischen Forschungsansatzes; ein solcher Ansatz kann helfen, ein bisher wenig systematisch erforschtes Untersuchungsfeld explorativ zu erschließen und in seiner thematischen Aspektebreite zu erweitern.

Die Auflistung folgt der Gliederung der Aufmerksamkeitsorientierungen, wie sie in der vorliegenden Untersuchung vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 6.3); die innere Reihenfolge der im Folgenden genannten vier Bereiche entspricht weitgehend der jeweiligen Binnengliederung der die Elementarkategorien ausdifferenzierenden Unterkapitel (vgl. Kapitel 6.3.1, 6.3.3, 6.3.4 und 6.3.6):

Fachliche Kompetenz (vgl. Kapitel 6.3.1):

- „Diskurs des Meisters bzw. der Universität“ – dem „Hysterischen Diskurs“ (S.-Sturm 1996, S. 174);
- „Differenzierte – Undifferenzierte Wahrnehmung“ (Barth 2000, S. 40);
- Unterscheidung zwischen einem „Konzept des ‚sehenden Sehens‘“ und „das ‚wiedererkennende‘ Sehen“ (Konersmann 1997, S. 38);
- „Pointierender – Nivellierender Typ“ (Barth 2000, S. 40);
- „Physiognomisches Erfassen – Analytisches Beobachten“ (Barth 2000, S. 40);
- „Urtümliche Wahrnehmungsweise [Physiognomisch] – Spätere, fortgeschrittene Wahrnehmungsweise [Begrifflich-sachlich-technisch]“ (Barth 2000, S. 42);

- „Wiedererkennendes Sehen“ und „Assoziatives Sehen“ bzw. „Anders sehen [...] als Sinnbilder, Bedeutungsträger und Teile eines ungewöhnlichen Kontextes“ (Seumel 2006, S. 267-268);
- „in Teilen, nur in Einzelzeichen“ - „mit allen Zeichen, dem Ganzen“ (Schwens/Fendel 1980, S. 59);
- „Analytisches – Ganzheitliches Sehen“ (Barth 2000, S. 40);
- „Enges scanning [Konzentration der Aufmerksamkeit auf engen Feldausschnitt/Zentrierung] – Weiträumiges scanning [Verteilung der Aufmerksamkeit auf das ganze Feld/Dezentrierung]“ (Barth 2000, S. 40);
- „Fixierendes, scharfes – Peripheres, unscharfes Sehen [Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Peripherie unter Beibehaltung der Fixation]“ (Barth 2000, S. 40);
- „Scharfes, fixierendes – Rundes, ganzheitliches Sehen“ (Barth 2000, S. 41);
- „Analytisches und synkretistisches Sehen“ (Barth 2000, S. 52; vgl. auch S. 63);
- „analytisch-detailliertes Sehen“ - „Synthetisch-ganzheitliches Sehen“ (Seumel 2006, S. 267);
- „Teil- und Ganzes-Sehen“ (Schürmann 2008, S. 69);
- „beim Sehen *nur* Empfindungselemente wie Farben, Linien, Flächen, Lichtwerte usw. konstatieren“ – „ein Sehen, das Bedeutungskomplexe, Bedeutungsganzheiten wahrnimmt“ (Hervorhebung im Original; Schwens/Fendel 1980, S. 58);
- „Formwahrnehmung – Bedeutungswahrnehmung“ (Barth 2000, S. 41);
- „Wiedererkennendes – Sehendes Sehen“ (Barth 2000, S. 42; vgl. Barth 2000, S. 43-45);
- „formale Eigenschaften des Sichtbaren“ - „mögliche semantische Bestimmungen“ bzw. „sehendes Sehen“ - „Wiedererkennendes Sehen“ (Seumel 2006, S. 267);
- „Lebenspraktisches Sehen – Sehen als aktives Erforschen“ (Barth 2000, S. 40);
- „Aktives Sehen – Passives oder abstraktes Blicken“ (Barth 2000, S. 40);
- „Bewusste Wahrnehmung als gerichtete Aktivität/neugieriges Beobachten/kritisches Bewerten – Passiv hingebende Wahrnehmung/sich in einem Anblick verlieren“ (Barth 2000, S. 41);
- „den eingeübten Blick auf die alten Gemälde und den cursorischen Blick auf unsere Zeitgenossen“ (Belting 2005, S. 115);
- „*Ökologisches Verstehen* verläuft *automatisch* und analog zur Wahrnehmung der natürlichen Umwelt“ – „*Indikatorisches Verstehen* verläuft *systematisch*“ (Hervorhebungen im Original Bernhardt; 2007, S. 426);
- das Sehen „kann funktional und zielgerichtet ebenso wie beiläufig und unwillkürlich sein, es kann fokussieren oder sich affizieren lassen.“ (Schürmann 2008, S. 97)

Fakten- oder Prozessorientierung (vgl. Kapitel 6.3.3):

- „Unmittelbare ästhetische Erfahrung“ - „Wissen über das Kunstwerk“ (Barth 2000, S. 20);
- „*Erfahrung von Kunst*“ - „*Erklärung von Kunst*“ (Hervorhebungen im Original; Barth 2000, S. 21)
- „Notierend-fixierendes – Dynamisches Sehen“ (Barth 2000, S. 41).

Gruppen- oder Individualorientierung (vgl. Kapitel 6.3.4):

- Betrachter „still in sich absorbiert“ – „stellen sich selber theatralisch zur Schau“ (Belting 2005, S. 113);
- „ob ihr Blick in ein Bild versinkt oder ob sie sich im Blick mit jemand anderem über ein Bild verständigen“ (Belting 2005, S. 119);

- „Feldabhängigkeit – Feldunabhängigkeit“ (Barth 2000, S. 40);
- „ob sie selber hinschauen oder sich ein Bild von jemand anderen erklären lassen“ (Belting 2005, S. 119).

Funktionales Interesse oder ästhetische Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 6.3.6):

- „Normales Sehen – Kunsthaftes Sehen“ (Barth 2000, S. 41);
- „den Blick auf Kunst und den Blick des Alltags“ (Belting 2005, S. 115);
- „Sehen, das sich genießerisch von [...] Anblick ergreifen lässt“ - „dem zweckdienlichen Sehen des Alltags“ (Schürmann 2008, S. 13);
- „Künstlerisches – Rationalisiertes Sehen“ (Barth 2000, S. 41);
- „Sehtchnik [=Technisches Sehen, analysierend, zweckbestimmt] – Bilderkenntnis [Ganzheitliche Erkenntnis, deutend]“ (Barth 2000, S. 41);
- „Schematische – Buchstäbliche Wahrnehmung“ (Barth 2000, S. 40, vgl. S. 42-43);
- „Rationales – Mantisches Sehen [visionär-seherisches Sehen]“ (Barth 2000, S. 41);
- „Wiedererkennendes – Sehendes Sehen“ (Barth 2000, S. 42; vgl. Barth 2000, S. 43-45);
- „zwischen einer auf etablierte oder vorgegebene Formen gerichtete (oder besetzten) Aufmerksamkeit und einer Wahrnehmung von Anomalie und Neuheit“ (Crary 2002, S. 268);
- „Gegenständliches – Reinkünstlerisches Sehen“ (Barth 2000, S. 42);
- „Denotierendes – Denotationsfreies Sehen“ (Barth 2000, S. 42);
- „Wechselspiel von Einfühlung und dem nie zu übergehenden Bewusstsein des Abstandes“ (Trautwein 1997, S. 310);
- „Connaisseur, der alles genau prüft und skeptisch auf seinen Wert hin untersucht“ – „Kunstfreund und daher von vornherein davon überzeugt, dass ihm die Werke, die er betrachtet, viel geben können“ (Ullrich 2007, S. 199).

In Ergänzung der musterhaften Rezeptionscharaktere, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung skizziert werden (vgl. Kapitel 6.4), unterscheidet Eva S.-Sturm folgende (Museumsbesucher-)Gruppen; diese Auflistung setzt die Akteure im Museum primär im Sinne einer Sozialhierarchie und der Geltungsmachung von verfügbarem Fachwissen zueinander in Beziehung:

„Gruppe I: Die „gebildeten Laien“ [...] sind jene Besuchenden, die sich prinzipiell sprachkompetent fühlen, sich aber – und auch dies ist Teil der Geschichte der Moderne – Bescheidenheit im Urteil über Kunst auferlegen, weil sie Fremde im Diskurs sind.

Gruppe II: Die *Kunst-Diskurs-Kenner* sind jene Besuchenden, die im Kunst-Diskurs versiert sind. [...]

Gruppe III: Die befugt-autorisierten Sprecher/innen sind die offiziellen für den Diskurs zuständigen Stimmen der Institution. [...]

Gruppe 0: Die nicht befugten Sprecher/innen sind jener Anteil der Öffentlichkeit, welcher die Schwellen von Kunstmuseum nicht oder nur sehr selten übertreten würde.“ (S.-Sturm 1996, S. 40)

Des Weiteren benennt die Autorin sprachliche Merkmale für einen „Wichtigkeitsdiskurs“ (S.-Sturm 1996, S. 42), wie sie in Anlehnung an Pierre Bourdieu formuliert. Mit diesem Äußerungsrepertoire wollen Sprecher ihre Autorität untermauern. Hinsichtlich der Charakterisierung von Schülern (und Lehrern) mit hohem eigenen Leistungsanspruch (vgl. Kapitel 6.3.1.2) bildet diese Benennung von sprachlichen Merkmalen eine erhellende Ergänzung:

- „Bekundungen der Emphase“,
- „Volltönende Bezeichnungen des ganzen Unternehmens“,
- „Einräumung des Rechts auf Korrektur anderer Diskurse“,
- „Formulierung des Monopols auf Deutungs-Kompetenz“,
- „Ton der Evidenz“,
- „Gleichungen nach der Logik des Dazugehörens“ und
- „Selbstkritik“ (S.-Sturm 1996, S. 43-44).

Weiterer Forschungsbedarf:

An dieser Stelle ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es in der vorliegenden Untersuchung primär um die „Eigengesetzlichkeit der sinnlichen Wahrnehmung“ (Konersmann 1997, S. 16) von Betrachtern geht. Das könnte man in der Formulierung von Ralf Konersmann eine Art „Empfangstheorie“ (Konersmann 1997, S. 15) nennen. Bei vielen Kunst- und Bildwissenschaftlern bzw. bei Bildtheorien besteht schnell die Gefahr, dass das Sehen von Bildern vorrangig als eine „Sendetheorie“ (Konersmann 1997, S. 15) des Bildproduzenten, also Künstlers, Fotografen usw., begriffen wird; in diesem Sinne konzentriert sich in solchen Fällen die Argumentation der Kunst- und Bildwissenschaftler auf die Spezifik des Bildnerischen, oft ohne angemessen die Wahrnehmungsweisen empirisch erforschter Betrachter zu berücksichtigen.

„Aktive Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungs- und Interaktionsweisen der Besucherinnen“ (Mörsch 2006, S. 31) fordert Carmen Mörsch für eine zeitgemäße Kunstvermittlung im Museum. Die Erkundung solcher Rezeptionsmodi ist für den Kunstunterricht in der Schule im Ansatz in der vorliegenden Untersuchung geleistet worden, ist aber sicher noch ergänzungsbedürftig; so ist sicher die Skizzierung von weiteren musterhaften Betrachtercharakteren (vgl. Kapitel 6.4) anstrebenswert.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Für statische Kunstwerke wie Bilder oder Plastiken ist gegenüber zeitlich verlaufenden Werken wie Musik oder Film charakteristisch, dass „der Betrachter selbst entscheiden kann, auf welchem Weg und mit welcher Geschwindigkeit er sich damit auseinandersetzt“ (Franke 1999, S. 115). Deshalb könnte es sein, dass dieses Charakteristikum der Wahrnehmung von statischen Bild- oder Kunstwerken in besonderem Maße das Fach Kunst prägt, weil so viele unterschiedliche Umgangsformen mit Bildern und Kunstwerken möglich sind. Kunstdidaktisch fallen zum Beispiel die vielen unterrichtsmethodischen Anregungen für einen eher spielerischen Umgang mit Bildern und Kunstwerken auf (vgl. u.a. Bertscheit 2001 und Schoppe 2011).

Aus den oben genannten Gründen sollte die kunstdidaktische Forderung formuliert werden: Kunstvermittlung sollte möglichst verschiedene Rezeptionsmodi berücksichtigen. Denn so können erstens die Schüler hinsichtlich ihrer jeweiligen Voraussetzungen und Vorerfahrungen „abgeholt“ werden. Zweitens kann ihnen so die Möglichkeit zu intensiven Erfahrungen eröffnet werden. Drittens lässt sich so ihr Repertoire an Rezeptions- und Aneignungsmodi bereichern, damit sie für die Zukunft bessere Möglichkeiten und Fähigkeiten für intensive (Kunst-)Wahrnehmung erlangen können.

Was in dieser Studie häufig Rezeptionsmodi genannt wird, korrespondiert mit dem von dem Kunstdidaktiker Klaus-Peter Busse geprägten Begriff „Bildumgangsspiele“ (Busse 2004). Busse füllt seinen Begriff vor allem mit akademisch orientierten, weitgehend kunsthistorisch angelehnten Formen des Umgangs mit Kunst, wie etwa „bildanalytische

Methoden“ oder „intertextuelle und kulturwissenschaftliche Methoden“ (Busse 2004, S. 86-87). Die vorliegende Studie versucht im Ansatz eher alltagsnahe, empirisch beobachtete Rezeptionsmodi von Schülern im Umgang mit Kunst und Bildern zu skizzieren; trotzdem bieten die Publikationen von Busse wichtige Hinweise. Einen konkreten Unterrichtsvorschlag mit Anregungen, wie Schüler sich die eigenen Erwartungen und Orientierungen bei der Bild- und Kunstbetrachtung deutlich machen können, hat Ernst Wagner vorgelegt (Wagner 2008).

Ein besonderes Problem in der Kommunikation über Kunst in der Gruppe scheint in der Vielfalt der möglichen Äußerungen der Schüler zu Beginn der Rezeption zu liegen. Disparat wirkende Wahrnehmungsweisen und Äußerungen von Schülern zu einem betrachteten Kunstwerk können als Hindernis oder aber auch als Anreiz für ein Gespräch begriffen werden: Im Sinne eines Bedürfnisses nach Unterrichtseffizienz können disparate Aufmerksamkeitsrichtungen die soziale Harmonie im gemeinsamen Diskurs stören; doch im Sinne des Bedürfnisses nach Steigerung, Überbietung und Verdichtung (vgl. Kapitel 6.1.9) können disparate Wahrnehmungen und Äußerungen helfen, den Diskurs über das Betrachtete zu vertiefen und voranzutreiben.

Im Umgang mit disparaten Äußerungen spielt das Verhalten des Lehrers eine zentrale Rolle. Der Wunsch der Lernenden nach Beendigung von Irritationen, die von disparaten Wahrnehmungsformen und Äußerungen ausgelöst wurden, kann ein starker Antrieb zur Weiterbeschäftigung mit einem Bild oder einem Kunstwerk sein; dafür müssen aber disparate Aufmerksamkeitsorientierungen und Äußerungen vom moderierenden Lehrer benannt und herausgestellt werden, als solche markiert und gewürdigt werden, damit die Gruppe der Betrachter mit ihnen produktiv umgehen kann. Denn ansonsten können disparate Äußerungen, als Ausdruck eines möglicherweise den Diskurs belebenden, alternativen Rezeptionsmodus, durch Nichtbeachtung verloren gehen, weil die Tendenz zur Angleichung und Synchronisation (vgl. Kapitel 6.1.8) letztlich zu der Gefahr der Durchsetzung eines einzig dominierenden Mainstream-Aneignungsmodus innerhalb der Gruppe führen kann.

Bettina Uhlig und Stephan Wahner fassen für unseren Zusammenhang zentrale kunstdidaktische Forderungen von Gunter Otto und Günther Regel zusammen; favorisiert wird im Umgang mit Kunst ein Pluralismus der Aufmerksamkeitsausrichtungen: „Otto - wie auch Günther Regel (1986) - betonen, dass Wahrnehmen und subjektives Auslegen eine wichtige Rolle spielen, dass es aber darüber hinaus um das problematisierende Reflektieren, Deuten und Verstehen von Kunst und ihrer kontextuellen Bezüge geht. [...] *Perceptbildung* und *Kontextbildung* sind Auslegungsschritte. [...] Am Ende steht nicht das „entschlüsselte“ Bild, sondern die Vielfalt der ausgeschrittenen Dimensionen und der gewonnen Aufschlüsse.“ (Hervorhebungen im Original; Uhlig/Wahner 2009, S. 24)

7.12 Aufmerksamkeitsanregung des Betrachters durch Kunstwerke

Der Kunst- und Sozialhistoriker Robert Trautwein stellt folgende schöne Frage: „Wie verhält man sich eigentlich vor Kunstwerken?“ (Trautwein 1997, S. 290) Die jeweiligen Verhaltensausrichtungen der Schüler richten sich nach persönlichen Präferenzen (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4), aber eben auch nach dem formalen und inhaltlichen Gefüge der in den Blick genommenen Werke; so spricht die Schülerin Tina im Interview (vgl. Kapitel

5.4.3) implizit die Besonderheit der Vielansichtigkeit der „Bronzefrau Nr. 6“ als Auslöser für ihr intensives Erleben der Wahrnehmungssituation im Unterricht an.

Georg Peez und Tom Rathmann fassen aufgrund ihrer empirischen Untersuchung mit dem Eye-Track-Verfahren zum Blickverhalten bei der Betrachtung von Fotografien zusammen: „Neben der Individualität der Bilderschließung zeichnen sich zugleich auch bestimmte durchgängige Wahrnehmungsmuster ab, die an die Struktur der Bildvorlage gebunden sind und somit vom Fotografen resp. vom Künstler vorgegeben bzw. geschaffen werden.“ (Peez/Rathmann 2007, S. 143)

Lehn und Heath weisen auch daraufhin, dass die jeweilige inhaltliche und formale Struktur des betrachteten Werks die kommunikativen Aktivitäten der Betrachter spezifisch prägt: „Wenn Besucher Kunstwerke in Interaktion mit anderen betrachten, verlegen sie sich auf verbale, körperliche und taktile Handlungen, die es ihnen erlauben, anderen die Objekte in einer bestimmten Art und Weise zu zeigen. Diese Handlungen werden nicht unabhängig von den Objekten und Artefakten hervorgebracht, sondern so ausgeführt, dass sie bestimmte Objekteigenschaften verkörpern und eine Reaktion eines Begleiters auf diese Eigenschaften ermuntern. Sie können nur in Beziehung zu diesen Objekten verstanden werden, und die Objekte machen in der Situation nur im Lichte der Handlungen Sinn.“ (Lehn/Heath 2007, S. 166)

Bilder und Kunstwerke strukturieren also jeweils spezifische Aufmerksamkeitsformen und Erfahrungsräume des Betrachters vor; so meint etwa die Kunsthistorikerin Sabine Flach bezüglich der Kunst von Olafur Eliasson: Es gebe Künstler, bei denen in besonders ausgeprägter Weise „die jeweiligen Kunstwerke zu Systemen der Erfahrung und Selbstbeobachtung werden“ (Flach 2008, S. 296).

Künstler gestalten mit ihren Werken Erfahrungsweisen, sie konstruieren spezifische Betrachtungssituationen (vgl. Kemp 1992; Kemp 1996): Deshalb geht es im Kunstunterricht nicht nur darum, dass die Schüler die Werke nur „verstehen“; es geht vielmehr darum, dass die Schüler die in den Werken vorrangig angelegten Rezeptionsweisen erleben, wie sie im jeweiligen inhaltlichen und formalen Gefüge vorstrukturiert sind. Die Rezeptionsweisen und Aneignungsweisen der Schüler sind unterschiedlich, genauso wie die jeweils werkimmanenten Entfaltungsweisen für die Rezeption der Kunstwerke. Die besondere Aufgabe bzw. Rezeptionsleistung des Betrachters ist es, der jeweils den Kunstwerken und Bildern innewohnenden Logik der Betrachtung zu folgen. Die Aufgabe des Kunstlehrers ist es dabei, darauf zu achten, dass die Schüler auch die Chance bekommen, die den Werken immanenten Rezeptionsweisen zu erkennen (vgl. Seumel 2006, S. 275).

Zeitgenössische Künstler konstruieren mit ihren Werken für den Betrachter Rezeptionssituationen, die oft völlig anders geartet sind als die Wahrnehmungsformen, die den Blick auf Bilder vorheriger Epochen organisiert haben; dies soll hier kurz an exemplarischen Beispielen veranschaulicht werden:

- *Bildrezeption als religiöse Erfahrung*: Betrachter von Gemälden wie „Adam und Eva im Paradies“ (1615) von Peter Paul Rubens werden wahrscheinlich versuchen, vorrangig die biblische Erzählung auf das visuelle Angebot des Bildes zu beziehen: Das Gemälde legt dem Betrachter nahe, die religiöse Symbolik zu entschlüsseln. Betrachter mit vorrangiger Aufmerksamkeit für inhaltliche Referenzen (vgl. Kapitel 6.3.1.6) besitzen für vergleichbare Kunstwerke besondere Sensibilität.

- *Bildrezeption als Erfahrung einer Mehransichtigkeit*: Die Kubisten schufen ihre Werke zu einer Zeit, in der „Sichtbarkeit“ neu definiert wurde, in einer Welt, die auch unter pluralen Blickwinkeln nicht mehr zu erfassen war. Ein Betrachter eines kubistisch gestalteten Stilllebens wird möglicherweise versuchen die zersplittert dargestellten Gegenstandsdetails gedanklich zusammenzusetzen. Ein Werk mit so gestalteter Betrachtungssituation appelliert dazu, über Wahrnehmung, Farben und Formen nachzudenken. Betrachter mit einer vorrangigen Aufmerksamkeit für Fremdes und Überraschendes (vgl. Kapitel 6.3.6.3) sind von vergleichbaren Werken besonders fasziniert.
- *Bildrezeption als Aktivierung des Unterbewusstseins*: Die Surrealisten schufen Betrachtungssituationen, in denen Vorstellungswelten jenseits des äußerlich Wahrnehmbaren angesprochen werden. Betrachter mit einer vorrangigen Aufmerksamkeit für Empfindungen und korrespondierenden subjektiven Bedeutungszuschreibungen (vgl. Kapitel 6.3.6.8) fühlen sich durch vergleichbare Werke besonders angezogen.
- *Bildrezeption als Genießen des autonomen Spiels der befreiten Form- und Farbgebung*: Die Künstler des abstrakten Expressionismus gestalteten mit ihren Malereien Betrachtungssituationen, die Ausdruck der Befreiung vom Zwang der Abbildhaftigkeit sind, aber auch ein Lebensgefühl der existenziellen Geworfenheit der Nachkriegszeit zeigen; das vermittelt sich etwa dem Betrachter, wenn dieser sich riesigen, autonomen, kaum gegliederten Farbflächen ausgesetzt sieht. Betrachter mit einer vorrangigen Aufmerksamkeit für formale Gestaltungsweisen (vgl. Kapitel 6.3.1.6) haben eine besondere Affinität für vergleichbare Malerei.
- *Kunstrezeption als Körper- und Wahrnehmungserfahrung*: Die Minimal Art-Künstler schufen Erlebenssituationen, in denen primär das körperliche Hier und Jetzt und der sich im Raum bewegende Betrachter eine Rolle für die Kunstwahrnehmung spielt. Betrachter, aber vor allem Museumsgänger mit einer vorrangigen Aufmerksamkeit für körperlich-ganzheitliche Wahrnehmungsprozesse (vgl. Kapitel 6.3.3.2) besitzen die nötige Sensibilität für den Genuss solcher und vergleichbarer Werke.
- *Bildrezeption im Modus des Konsums*: Die Künstler der Pop Art thematisierten eine Waren- und Medienwelt, so dass Reihungen, Vervielfältigung, Reproduktion und reißerische Plakativität die Wahrnehmung der Werke leiten. Betrachter mit einer vorrangig alltagsnahen Aufmerksamkeit, die primär nach Bekanntem und Nützlichem suchen (vgl. Kapitel 6.3.6.2 und 6.3.6.3), haben besonderen Zugang zu vergleichbaren Werken.
- *Bildrezeption als (postmoderne) Verquickung konträr unterschiedlicher Rezeptionsmodi*: Das Wimmelbild „99 Cent“ aus dem Jahr 1999 ist ein Großfoto (207x337 cm) von Andreas Gursky (*1955); vor dem riesigen Bild fühlt sich der Wahrnehmende in der Ausstellungssituation körperlich in ein räumliches Gegenüber versetzt, wie vor einer großformatigen Farbfeldmalerei oder einem Werk der Minimal Art. Vielleicht ist der Betrachter aber auch wie ein Schnäppchenjäger im Einkaufsparadies von der Fotografie „99 Cent“ erstaunt oder verückt; bei der Rezeption des Bildes wird ähnlich wie bei Pop Art visuelle Wahrnehmung zu einer Spielart von Konsumerfahrung. Betrachter mit sowohl einem eher begrenzt alltagsnahen Spektrum an Aneignungsmodi als auch Kunstfreunde mit einem elaboriert verfeinerten Rezeptionsspektrum (vgl. Kapitel 6.3.1.3) fühlen sich von vergleichbaren Bildern angesprochen.

- Auch die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte aus dem Jahr 2001 bildet ein synthetisch zitierendes Gefüge unterschiedlicher Angebote für konträre Rezeptionsmodi: Der Betrachter kann sich emotional in die Darstellung einer Frau versenken oder er kann sich auf die Formgebung einlassen (Kontrast von Sockeltisch und organischen Körperformen). Er kann die Plastik, räumlich umschreitend, in ihrer überraschenden Vielansichtigkeit genießen und der fortgeschrittene Kenner und Kunstfreund kann sich an der Entdeckung von Formzitate erfreuen (Maillol, Picasso, Moore, Arp). Wie bei „99 Cent“ von Andreas Gursky werden sowohl die Bedürfnisse nach schneller Lesbarkeit von Betrachtern mit einem begrenzten Spektrum an Aneignungsmodi erfüllt als auch die fortgeschrittenen Fähigkeiten von Betrachtern mit einem breit gefächerten Rezeptionsspektrum angesprochen (vgl. Kapitel 6.3.1.3).

Diese Skizze und auch die Auflistung von Rezeptionsmustern (vgl. Kapitel 6.3) enthalten erste Hinweise auf die Fragen von Ernst Wagner: „Und es gibt auch keine systematische Auseinandersetzung über die Kategorien der Bilder, die wir im Unterricht im Moment nutzen [...], welches Blicken kommt ihnen jeweils zu, welches Rezeptionsverhalten ist ihnen adäquat?“ (Wagner 2010, S. 300)

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Zum besonderen didaktischen Potential der Thematisierung von Gegenwartskunst für den Kunstunterricht gehören nicht nur primär die Strategien der zeitgenössischen Künstler; viel relevanter ist, dass sich in den Werken der zeitgenössischen Kunst je aktuelle Wahrnehmungsmodi exemplarisch zeigen: „Naheliegenderweise ist für den Kunsthistoriker die bildende Kunst derjenige Ort, an dem sich die Sehweisen einer Zeit in hervorragender Form verdichten [...].“ (Bruhn 2008, S. 19)

In der jeweils zeitgenössischen Kunst sind oft gegenwartstypische Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen der für die Schüler aktuellen Bilder- und Medienwelt in zugespitzter Form, wie unter einem Brennglas gebündelt; bei der Thematisierung von Gegenwartskunst geht es also um zeitgenössische Wahrnehmungsmodi, wie etwa der Umgang mit digitalen Bilderfluten, die sich so in alter Kunst, etwa der Renaissance-Malerei, nicht reflektieren lassen. Vielleicht fällt es Schülern sogar einfacher, zeitgenössische Kunst zu betrachten als alte Kunst; denn bei Gegenwartskunst ist der sozialhistorische Hintergrund der Werke den Schülern aus ihrer Lebenswelt wesentlich näher als etwa bei der Kunst des Barock; auch historische Kunst ist schwierig zu vermitteln.

Ziel der Aufmerksamkeitsschulung im Umgang mit Kunst ist es, die Schüler auf eine (nicht nur visuell) sich schnell verändernde Welt vorzubereiten; Ziel muss es sein, dass „ein Beobachter sich den ständigen Umformungen der Art, wie die sensorische Welt konsumiert werden kann, anzupassen fähig ist.“ (Crary 2002, S. 36)

Kunstwerke enthalten in der Gestaltung ihres inhaltlichen und formalen Gefüges Konzepte der antizipierten Betrachterrezeption; Gegenwartskunst benötigt oft veränderte, eben zeitgenössische Betrachtungsstrategien und spezifische Rezeptionsmodi für die Kunstrezeption, wie anhand der obigen Auflistung gezeigt werden sollte. Aufgabe des Kunstvermittlers sollte es deshalb sein, die Vermittlungssituation angemessen zu gestalten.

Die spezifischen Strukturelemente eines Kunstwerkes sind jeweils innerhalb eines bestimmten Spektrums begrenzt; so spielt bei der „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte etwa die Farbwahrnehmung kaum eine Rolle. Deshalb ist in der Organisation für das spezifische Vermittlungssetting zu einem Werk jeweils zu beachten: Die Form der

Vermittlung muss zu den Merkmalen des Kunstwerks (und den bevorzugten Aneignungsmodi der Schüler) passen, besonders in der Anfangssituation der Rezeption: „Es ist eine alte und immer wieder aufs Neue an die Kunstvermittler erhobene Forderung, Kunst möge *kunstgemäß* rezipiert werden.“ (Hervorhebung im Original; Heimann 2002, S. 178)

Andererseits ist die innere Organisation von Kunstwerken oft so komplex, dass nur im Austausch der Betrachter untereinander das Form- und Inhaltsgefüge von Kunstwerken sich transportiert; in diesem Sinne meint etwa ein Linguist: „Die alte Frage, ob Kunst erst dadurch entsteht, dass über sie gesprochen und geschrieben wird – beschreibend, erläuternd, wertend – ist pragmatisch in doppelter Weise zu bejahen. Kunst braucht den Diskurs, um in ihrer Komplexität den Rezipienten bewusst zu werden.“ (Klotz 2007, S. 78)

Die Kunstvermittlung sollte aber nicht nur kunstgemäß, sondern auch dem Betrachter gemäß organisiert werden: Die Lehrkraft muss versuchen, die Situation der Kunstrezeption sowohl dem inhaltlichen und formalen Gefüge des zu betrachtenden Kunstwerks angemessen zu gestalten, als auch auf die besondere Zusammensetzung der Gruppe der Schüler zu achten (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4); die Kunstvermittlerin Ines Seumel fordert in diesem Sinne: „*Das Wissen um adressatenspezifische und kunstwerkspezifische Besonderheiten als Potenzial für gelingende Rezeptionsprozesse erweist sich als notwendige Grundlage jeglicher Vermittlungsarbeit.*“ (Hervorhebung im Original; Seumel 2006, S. 275)

Die Auswahl der vorrangigen Rezeptionsmodi der Vermittlung sollten zum betrachteten Kunstwerk passen, betont Seumel: „Hier kommt die Analogie von produktivem und rezeptivem Prozess, künstlerischer Strategie und rezeptiver Strategie zur Sprache. [...] Einem Künstler, der sich mit seinen Arbeiten dem Erinnern widmet, wird man nur dann gerecht werden, wenn man im Rezeptionsprozess Erinnerungsarbeit initiiert.“ (Seumel 2006, S. 275)

Die Gestaltung der Vermittlungs- und Kommunikationssituation sollte also mit der formalen und inhaltlichen Entfaltungslogik des Kunstwerks korrespondieren; die durch das Werk primär angebotenen Rezeptionsmodi sollten mit der Gestaltung des Unterrichts den Schülern auch eröffnet werden. Die Art der Vermittlung sollte also zu der Art des Kunstwerks, zu den im Werk primär angelegten Rezeptionsmodi und zu den bevorzugten Aneignungs- und Wahrnehmungsmodi der Schüler passen.

Aber es ist auch zu betonen: Kunstvermittler müssen erkennen, Relevanz und Bedeutsamkeit sind für die Schüler nicht im behandelten Kunstwerk oder Bild enthalten; Bedeutung kann nicht „gefunden“ werden, sondern die Sinnhaftigkeit des Betrachteten muss aktiv in Aneignungs- und Aufmerksamkeitsprozessen generiert werden; und im Unterricht wird Bedeutung nicht nur individuell, sondern in sozialen Prozessen erzeugt. Des Weiteren darf die Auswahl von zu betrachtenden Kunstwerken nicht nur fachimmanent, etwa kunsthistorisch legitimiert sein, sondern sollte auch Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen, damit diese die Chance bekommen subjektiv Bedeutung aus der Betrachtung zu schöpfen.

7.13 Auswahl der Wahrnehmungsdaten nach situativer Handlungsrelevanz

Was steuert die Ausrichtung der Aufmerksamkeit in der Kunstbetrachtung, neben Gefühlen und Wertungen, neben Erinnerungen, mentalen Konzepten und Erwartungen? Was lenkt in konkreten Situationen neben den genannten Faktoren im Verarbeitungsprozess die Auswahl der relevanten Sinnesdaten?

Der „[...] Sinn der Wahrnehmung ist, dass wir zum Handeln kommen können.“

(Rentschler 1993, S. 143) Noch zugespitzter betont Rainer Guski, dass „Wahrnehmung vor allem dem Zweck dient, Handlungen zu steuern“ (Guski 2000, S. 81). Für „die genaue *Koordination* zwischen dem Wahrnehmungs- und dem Handlungssystem“ (Hervorhebung im Original; Guski 2000, S. 81) ist eine jeweils situationsspezifische Aufmerksamkeitsfokussierung wichtig, die aus der Überfülle der Wahrnehmungsreize die handlungsrelevanten Daten selektiert.

Es geht bei der Wahrnehmung, genauer in den Verarbeitungsprozessen der Sinnesdaten, also gar nicht darum, die Welt objektiv abzubilden. Stattdessen geht es darum, dass das Individuum sich in einer gegebenen aktuellen Umgebung zurechtfindet; Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sind dann erfolgreich, wenn das biologische, emotionale und soziale Überleben gesichert ist. Aus der Überfülle der Umweltreize muss bewusst oder unbewusst selektiert werden, damit das Individuum in einer Situation handlungsfähig bleiben kann. Die Aufmerksamkeit aktiviert dabei eine Verengung des Wahrnehmungsbereichs, der jedoch spezifisch je nach (Handlungs-)Situation ausgewählt wird. Durch diese jeweils aktuelle Aufmerksamkeitsausrichtung je nach bewusster oder unbewusster Betrachterabsicht wird die Wahrnehmung aktiv und selektiv. Die selektive Auswahl des Wahrnehmungsbereichs kann den Ausschnitt der Umweltreize etwa auf optische, motorische, sensorische oder akustische Erfahrungsbereiche fokussieren oder auf einen inhaltlichen Bereich, je nach Handlungsabsicht, situativem Bedarf oder Aufgabenstellung.

Es hängt nicht nur von der bildnerischen Organisation des betrachteten Kunstwerks ab, in welche Richtung, auf welchen Schwerpunkt sich die jeweils persönliche Aufmerksamkeit ausrichtet; mindestens genauso wichtig sind die bewussten oder unbewussten Motivationen, Absichten und Handlungsziele der Betrachter. Das verdeutlicht, warum das gleiche Kunstwerk, etwa die „Bronzefrau Nr. 6“, von einzelnen Betrachtern oder Schülern in unterschiedlichen Gruppen anders rezipiert wird (vgl. UG20.6. und UG29.9.): Die Ziele ihrer Wahrnehmungs- und Kommunikationsaktivitäten sind unterschiedlich gewichtet. In einem Leistungskurs Kunst etwa müssen alle Schüler Klausuren schreiben und deshalb scheinen die Schüler anders gewichtete Ziele zu verfolgen als in einem Grundkurs, in dem beispielsweise die wenigsten Schüler eine Klausur in dem Fach Kunst schreiben. Unterschiedliche leitende Fragestellungen und Aufgabenstellungen der Lehrkräfte im Rahmen der Kunstrezeptionssituation spielen natürlich auch eine Rolle für die jeweilige Aufmerksamkeitsausrichtung der Schüler.

In diese Richtung argumentiert auch der Wahrnehmungspsychologe Werner Wittling; er meint bei der Zusammenfassung der Ergebnisse von Forschungsexperimenten, „dass der Blick nicht in erster Linie durch die spezifischen Merkmale der physikalischen Reizstruktur angezogen wurde, sondern dass die Beobachter die Aufmerksamkeit immer auf die Aspekte der Reizsituation zentrieren, die ihnen die meisten Informationen zur Lösung ihrer spezifischen Aufgabenstellung zu vermitteln schienen. Wir dürfen daher wohl generell annehmen, dass gerade bei komplexen Reizsituationen, wie sie für normale Umweltbedingungen typisch sind, die Zentrierung des Blickverhaltens eines Beobachters

letzten Endes immer durch die bei ihm im jeweiligen Augenblick vorherrschenden motivationalen Tendenzen determiniert wird und dass ein Individuum seine Aufmerksamkeit stets auf die Reizmerkmale zentriert, die ihm in Hinblick auf seine jeweiligen Intentionen am informationsträchtigsten zu sein scheinen.“ (Wittling 1976, S. 105)

Zu vergleichbaren Aussagen gelangen auch Erziehungswissenschaftler: „Was als Gegenstand der Wahrnehmung aufmerksam wahrgenommen wird und was nicht, ist daher in erster Linie von den Aufgaben abhängig, die vom kognitiven System gegenwärtig verfolgt werden.“ (Dinkelaker 2011, S. 177)

Hinsichtlich der Selektivität der Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 7.7) meint Guski präzisierend, dass „es weniger darum geht, vorhandene Informationen zu unterdrücken, sondern eher darum, die gewünschten Entdeckungen zu machen.“ (Guski 2000, S. 110)

Die Selektivität der Aufmerksamkeit ermöglicht also neben der allgemeinen Handlungsfähigkeit auch gezieltes Suchen (auch von Lösungen) als Handlungsform.

Das bedeutet alles nicht, dass die Einschätzung des Individuums, was in einer Situation als handlungsrelevant einzuschätzen ist, als autonomer, immer rein bewusster und kognitiver Akt zu charakterisieren ist; die Philosophin Eva Schürmann betont: „Pragmatische Handlungstheorien heben hervor, dass das, was Menschen tun, keinem isolierbaren Akt intentionaler Planung entspringt, sondern als Teil bestimmter sozialer Praktiken verstanden werden muss und aus dem Situationsgewebe eng miteinander verbundener Handlungen zu erklären ist, in deren Vollzug die Akteure als Mithandelnde einer Sachwelt auftreten, die sie gleichermaßen ausdrücken, nutzen und erleiden.“ (Schürmann 2008, S. 95)

Der Kunst- und Kultursoziologe Bernd Lindner spricht in diesem Zusammenhang vom „Begriff des sozialen Gebrauchs von Kunst. Er bezeichnet sowohl die Form der Aneignung von Kunstwerken durch die Rezipienten selbst (was von wem, welchen Gruppen und Personen, wann und wofür angenommen wird), als auch die (jeweils) gesellschaftspolitisch gewünschte Form der Aneignung. Denn wie von Kunst Gebrauch gemacht wird und welche ihrer vielfältigen Spielarten dabei jeweils favorisiert werden, ist in starkem Maße vom jeweiligen sozialen Umfeld abhängig [...]“. (Lindner 2002, S. 35)

Die jeweilige situative Handlungsrelevanz steuert also bewusst oder unbewusst die Selektivität der Aufmerksamkeit, also die Auswahl der Wahrnehmungsdaten. In diesem Sinne wird auch begreifbar, wieso der Wunsch nach sozialer Teilhabe ein Antrieb für (Aneignungs-)Aktivitäten der Schülerindividuen sein kann (vgl. Kapitel 6.1.6): Wenn eine Schülerin wie Lea nicht primär die Motivation hat, sich etwa mit der Analyse der „Bronzefrau Nr. 6“ zu beschäftigen, kann die (in schulischer Hinsicht Sekundär-) Motivation nach sozialer Teilhabe die Schülerin dazu bringen, ihre Aufmerksamkeit auf das zu betrachtende Kunstwerk zu richten.

Der Grundgedanke, dass die situative Handlungsrelevanz die selektive Aufmerksamkeit orientiert, kann auch den Effekt begreiflich machen, dass sich Schüler bzw. Betrachter phasenweise in ihren Aufmerksamkeitsrichtungen angleichen und synchronisieren: Die Individuen der Betrachtergemeinschaft verfolgen oft bewusst oder unbewusst das (Teil-) Ziel, in der Gruppe akzeptiert zu werden und integraler Teil des sozialen Gefüges zu sein. Für dieses Ziel ist es hilfreich, sich wenigstens temporär die Sichtweisen und Aufmerksamkeitsrichtungen des Großteils der Betrachtergruppe anzueignen (vgl. Kapitel 6.1.8, „Phasen der teilweisen Angleichung und Synchronisation der Beteiligten“).

Und wenn es einem Betrachter dann noch gelingt, eine gemeinsame Sichtweise oder Aufmerksamkeitsrichtungen auf das betrachtete Kunstwerk zuzuspitzen, im Sinne einer Steigerung, ist diesem Betrachterindividuum die Bestätigung und die Akzeptanz der persönlichen Position in der Gruppe durch die Betrachtergemeinschaft in besonderem Maße sicher (vgl. Kapitel 6.1.9, „Steigerungen als Ablaufstruktur“).

In vergleichbarer Weise lässt sich auch die Bildung einer Betrachtergemeinschaft (vgl. Kapitel 6.1.4) durch die Präsentation eines Bildes oder Kunstwerks in der Gruppe begreiflich machen: Mit dem Handlungsziel der sozialen Akzeptanz richtet man in Erfüllung der sozialen Erwartungen seine Aufmerksamkeit auf das vom Lehrer visuell präsentierte Kunstwerk oder Bild.

7.14 Bedeutung: was Betrachter in Situationen als handlungsrelevant bewerten

„Und das bringt mich dazu zu sagen, dass ein Werk vollständig von denjenigen gemacht wird, die es betrachten.“ (Marcel Duchamp zitiert nach Grünewald 2010, S. 3)

Der Neurologe Gerhard Roth skizziert den ersten elementaren Prozess der Bedeutungserzeugung im menschlichen Gehirn: „Die Erregung von Nervenzellen wird immer mit der Erregung von anderen Nervenzellen verglichen. Bedeutung im Gehirn entsteht also immer relational. Daraus konstruiert sich das Gehirn, d.h. daraus konstruieren sich die Teile des Gehirns gegenseitig die Welt zusammen.“ (Roth 1993, S. 154) In diesem Sinne wird den wahrgenommenen Umweltreizen, etwa einem Bild oder Kunstwerk, nicht wie aus einem Gefäß Bedeutung entnommen, sondern Bedeutung wird vom Betrachter immer in Abgleich des Wahrgenommenen mit Kontexten vergleichend konstruiert.

Roths Kollege Ingo Rentschler präzisiert die Beschreibung der Verarbeitungsprozesse im Gehirn hinsichtlich der Bildwahrnehmung: „Der Variationsbereich bildlicher Elemente ist so immens, dass das Gehirn darauf angewiesen ist, sie innerhalb bestimmter Grenzen und abhängig von Kontexten zu interpretieren.“ (Rentschler 1993, S. 147)

Dabei kann die jeweilige Art der Wahrnehmung, etwa in Form von Rezeptionsmodi oder Aufmerksamkeitsausrichtungen, auf die inhaltliche Deutung eines in den Blick genommenen Objektes, Bildes oder Kunstwerkes eine große Rolle spielen, wie die Philosophin Eva Schürmann betont: „*Wie* man etwas sieht, entscheidet darüber, *als was* es sichtbar wird. Der perspektivierende Zuschnitt des Sehens wirkt sich konfigurierend auf das Gesehene aus. [...] indem jemand etwas-als-etwas auf eine bestimmte Weise sieht, bestimmt das modale *Wie* das semantische *Was*. Sehweisen verhalten sich zu ihrem Gegenstand nicht wie ein Gefäß zu seinem Inhalt, sondern bilden mit ihm zusammen ein untrennbares Bedingungsgefüge.“ (Hervorhebungen im Original; Schürmann 2008, S. 23-24)

Aus diesem Grund könnte man für die Kunstrezeption in einer Gruppe meinen, die hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeitsorientierungen sehr unterschiedlich geprägten Betrachterindividuen würden eine sehr reichhaltige Palette an Bedeutungen für ein präsentierte Werk formulieren. Hier muss man differenzieren: Zu Beginn der Rezeption eines Kunstwerks ist das Spektrum an unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen in der gesamten Gruppe, als Summe der verschiedenen Schülerindividuen, zwar noch weit und breit gefächert. Das signalisiert sich etwa in den Schüleräußerungen vom 20.6. und 29.9., dokumentiert in den Unterrichtstranskriptionen. Doch im Laufe der Rezeption verengt sich in der Gruppe das Gesamtspektrum an (im Gespräch thematisierten)

Aufmerksamkeitsaspekten. Wieso? Die Rezeptionsgemeinschaft einigt sich insgesamt im Diskurs selektiv auf relevante Bedeutungsaspekte des betrachteten Werks; somit synchronisiert sich die Schülerschaft bzw. die Betrachtergruppe selektiv; tendenziell gleichen sie sich hinsichtlich der Wortwahl und den Wahrnehmungen an (vgl. Kapitel 5.3.5, 6.1.8 und 6.2.1).

In dieser Hinsicht ist zu betonen: Der gemeinsame, kommunikative Auswahlprozess von in der Gruppe als gewichtig durchgesetzten Aufmerksamkeitsrichtungen stiftet in der Betrachtergemeinschaft bei der Werkrezeption Bedeutung bzw. Bedeutsamkeit und Relevanz. Oder verkürzt gesagt: Der Aspekt, über welchen in der Betrachtergruppe am meisten gesprochen wird, wird von den einzelnen Betrachtern tendenziell als kollektive Bedeutung des gemeinsam in den Blick genommenen Kunstwerks empfunden (vgl. Kapitel 6.1.7, „Bedeutungsbildung in pendelnden Aktivitäten zwischen Kunstwerk und Kontext“).

Werner Wittling betont etwa hinsichtlich der individuellen Wahrnehmung, „dass fast immer die Reizaspekte bevorzugt fixiert werden, die den höchsten Informationsgehalt besitzen und daher der wahrnehmenden Person für ihre Beurteilung und Einschätzung der Reizsituation am bedeutsamsten erscheinen.“ (Wittling 1976, S. 101) Für einen in der Kunstbetrachtungssituation zu Beginn tendenziell überforderten Betrachter heißt das, dass er vermutlich oft das Merkmal des wahrgenommenen Kunstwerks, über den die Mitbetrachter am meisten reden, als das Merkmal mit dem „höchsten Informationsgehalt“ (Wittling 1976, S. 101) betrachten wird. Diese mitläufige, sicher meistens nur unbewusste Verhaltensorientierung in der Gruppe führt dazu, dass sich die einzelnen Individuen der Betrachtergruppe tendenziell oft in ihrem Verständnis des Kunstwerks und hinsichtlich der primären Aufmerksamkeitsausrichtung angleichen.

Die Kunstdidaktikerinnen Christa Schwens und Ruth Fendel meinen zu dem Thema Bedeutungsbildung durch Handlungsrelevanz in der Kunstbetrachtung, dass „der Mensch nur wahrnimmt, was eine Bedeutung für ihn hat, bzw. wenn er eine Bedeutung zumessen kann.“ (Schwens/Fendel 1980, S. 58) Was bedeutet das für erste Eindrucksformulierungen von Schülern wie etwa den folgenden Äußerungen? „Sieht aus wie ein Nilpferd.“ (UG20.6., Zeile 29) „Dass es konvex ist.“ (UG29.9., Zeile 50) Diese sich hier für die „Bronzefrau Nr. 6“ im Ansatz ausdrückenden Bedeutungen sind wohl primär induktiv im Verarbeitungsprozess aus den Sinnesdaten der wahrgenommenen Beamerprojektion generiert worden. Andererseits beeinflussen diese Äußerungen dann in der Folge, als Bedeutungshypothesen einzelner Betrachter, die Aufmerksamkeit der Mitbetrachter. Die Äußerungen fungieren dann als Aufmerksamkeitsaufforderungen, etwa in diesem Sinne: „Seht das Nilpferd (in dem vom Lehrer präsentierten Kunstwerk).“ „Seht die konvexe Form (des von der Lehrerin präsentierten Kunstwerks).“ Die Bezugsrichtung von Aufmerksamkeit und Bedeutung ist also wechselseitig: Die Aufmerksamkeit kann Bedeutungsvermutungen erzeugen, aber Bedeutungsvermutungen können auch die Aufmerksamkeit leiten.

Auch der Kunsttheoretiker Hans Dieter Huber betont, dass die Bedeutung von Bildern und Kunstwerken und „Verstehen kein psychischer Vorgang, sondern ein Phänomen sozialer Kommunikation ist“ (Huber 2002, S. 130). „Wenn wir als Beobachter Bildern „Eigenschaften“ und „Inhalte“ zuschreiben, dann sollte verstanden werden, dass dies ein sozialer Zuschreibungsprozess ist. Zweitens sollte deutlich werden, dass die Attribution von Eigenschaften und Bedeutungen an Bildern immer aus bestimmten Interessen heraus

erfolgt, die mit der gesellschaftlichen Durchsetzung bestimmter Wirklichkeitsvorstellungen zu tun hat.“ (Huber 2002, S. 132)

Kunstdidaktische Konsequenzen:

In der Auswertung von Videoaufzeichnungen kommen die Linguisten Lehn und Heath zu folgendem Schluss, wobei die Begriffe „Perspektive auf ein Kunstwerk“ und „Bedeutung“ weitgehend gleichzusetzen sind: „Die Analyse zeigt, dass die Perspektive, die Besucher vor dem Kunstwerk einnehmen, und somit die Erfahrung des Kunstwerks selbst weder von der Struktur des Werks oder seinem Inhalt noch von den kognitiven Dispositionen der Teilnehmer bestimmt werden. Vielmehr entwickeln die Teilnehmer ihre Perspektive und Erfahrung des Kunstwerks durch ihre verbalen und körperlichen Handlungen und Interaktionen vor dem Werk.“ (Lehn/Heath 2007, S. 160) Als kunstpädagogische Forderung ergibt sich daraus, dass für Betrachter Bedeutung primär durch soziale (Interaktions-)Aktivitäten erzeugt wird. Deshalb sollte der kommunikativ handelnde Umgang die Rezeption von Kunst im Unterricht leiten, wobei statisches Fakten- und Datenwissen weitgehend gegenüber prozessorientierten Unterrichtsformen sekundär bleiben könnte. Zum Beispiel Unterrichtsmethoden wie das kooperative Lernen fördern die Lernmöglichkeiten von Schülern bei der Kunstrezeption, weil sie die Intensität der kommunikativen Aneignungsprozesse bei gleichzeitiger sozialer Akzentuierung der Situation unterstützen. Denn Schüler sind oft primär an Menschen und den Austausch mit interessiert, weniger an Kunst (vgl. Kapitel 6.3).

Auch der Kunstpädagoge Ulrich Heimann will auf „die zentrale Rolle des Betrachters bei der Generierung von Sinn und Bedeutung von Kunstwerken und damit auf die Verpflichtung der Kunstwissenschaft und der Kunstvermittlung zur Betrachterorientierung hinweisen.“ (Heimann 2002, S. 177-178)

Heimann fordert deshalb: „a) Absage an einen substantialistischen Werkbegriff, wonach das Kunstwerk eine monadische, unveränderliche Entität wäre; stattdessen werden Kunstwerk, Kontexte und Betrachter bzw. Rezeptionen als ineinanderfließende Systeme betrachtet; b) Fülle und Wechsel der Kontexte eines Werks sowie die Einzigartigkeit jeder Rezeption sorgen für eine prinzipiell endlose Fülle an Bedeutungen eines Werks, denn Bedeutungen sind dem Werk nicht inhärent, sondern werden ihm von Betrachtern sowie in der Kommunikation zwischen Betrachtern zugewiesen [...]“. (Heimann 2002, S. 181; vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 101)

Bewusst oder unbewusst vergewissern sich Rezipienten bei ihnen ungewohnten Kunstwerken häufig, wie ihre Mitmenschen in der Umgebung auf das Betrachtete reagieren; das scheint im Rezeptionsverhalten von Betrachtern in Gruppensituationen charakteristisch zu sein (vgl. Kapitel 5.1.4, „Cosimas pendelnder Radarblick“). Deshalb sollten sich Kunstpädagogen in ihrer Rolle bei der Bild- bzw. Kunstbetrachtung nicht nur etwa als Anwälte der Kunstgeschichte oder der Wissenschaftspropädeutik verstehen; stattdessen ist auch der soziale Charakter der Werkbetrachtung von zentraler Bedeutung für den Lernprozess; man sollte begreifen und akzeptieren, dass Kunstbetrachtung in der Schule eine soziale Konstruktion ist und deshalb diesen Aspekt akzentuieren.

Ähnlich argumentiert ein weiterer Kunstpädagoge, Andreas Schoppe; er fordert für die Bild- und Kunstrezeption, „spätestens aber seit der Etablierung einer konstruktivistisch ausgerichteten Didaktik müssen wir bei der Planung von Bildeinsatz im Unterricht die Rezipienten, nämlich unsere Schülerinnen und Schüler, als zentrale Bezugsgröße

deutlicher berücksichtigen. Unter einer solchen Fokussierung kann die Auseinandersetzung mit einem Bild nicht mehr streng analytisch und linear verlaufen. Sie findet vielmehr in einem Netzwerk statt, in dessen Zentrum der Lernende mit seinen Interessen, Vorerfahrungen und Fragen steht, verbunden mit dem Bild und seinem Urheber sowie mit anderen beeinflussenden Personen und deren Position.“ (Schoppe 2011, S. 31)

Allerdings ist hier leider einzuwenden: Die Bedeutung eines Kunstwerks liegt für Schüler häufig darin, was der Lehrer in der Unterrichtssituation als (handlungs-)relevant durchsetzt (vgl. Kapitel 5.5.9). Deshalb ist die kunstdidaktische Orientierung des Lehrers oft auch leitend für die Bedeutungsbildung der Schüler in der Kunstrezeption.

Bettina Uhlig und Stephan Wahner benennen in dieser Hinsicht zwei entgegengesetzte Haltungen hinsichtlich der Durchsetzung von Arten der Bedeutungserzeugung im Kunstunterricht: „Der größte Kontrast tritt zwischen der Favorisierung des Betrachters (Subjektbezug) einerseits und der Auffassung vom Kunstwerk als Einheit von Inhalt und Form (Werkimmanenz) andererseits hervor.“ (Uhlig/Wahner 2009, S. 23) Die den beiden Positionen korrespondierenden, vorrangigen Unterrichts- und Rezeptionsmodi charakterisieren die Autoren so: „Extrem subjektbezogen sind die assoziativen Methoden [...] Konkret werkbezogen hingegen ist der den Kunstwissenschaftlern entlehnte Methodenpool.“ (Uhlig/Wahner 2009, S. 23)

Die beiden Autoren favorisieren offensichtlich hinsichtlich der Bedeutungsformierung in der Kunstrezeption eine kunstdidaktische Orientierung in Fortführung von Gunter Otto: „Das Verstehen von Kunst in dem Sinne, wie sie ursprünglich gemeint war, entspricht der traditionellen Vorstellung von Kunstvermittlung. Otto/Otto (1987) geht es aber [...] um das verstehende Auslegen von Kunst durch *Schüler*: Es ist demnach zu fragen, wie es *Schülern* gelingen kann, inhaltliche, formale und/oder kontextuelle Ebenen von Kunst erlebend, erkennend, (in ihrem Horizont) verstehend zu erschließen und für den eigenen Lebenszusammenhang aufzugreifen.“ (Hervorhebung im Original; Uhlig/Wahner 2009, S. 25)

In diesem Sinne erlangen Bilder und Kunstwerke dadurch Bedeutung, dass sie in aktiven Handlungs- und Kommunikationssituationen (persönliche) Relevanz für die Schüler verliehen bekommen. Gerade die Mitbetrachter verleihen Bildern und Kunstwerken Relevanz und Bedeutung in der Rezeptionssituation, weil die Mitschüler den Jugendlichen nicht egal sind. Aufgabe für die Inszenierung einer Kunstwahrnehmung muss es deshalb auch sein, aus bloßem Unterricht einen Prozess zu gestalten, bei dem im Rezeptionsverlauf sich eine persönliche Erlebnisgeschichte entwickelt: Dann wird aus einer Abbildung ein Bild, aus einem abfotografierten Stück Bronze ein Kunstwerk. Ein empirisches Dokument für ein so verstandenes, intensives Sehereignis ist die Rekonstruktion von Leas Fotografie Nr. 12 (vgl. Kapitel 4.1.17). Lea bemerkt beim Fotografieren, wie ihre befreundete Sitznachbarin sich Mühe gibt merkwürdige Gestiken zu machen, um den Mitschülern ihre Beobachtungen an der „Bronzefrau Nr. 6“ zu verdeutlichen. Das fesselt wiederum Lea und sie erlebt fasziniert in der Unterrichtssituation so etwas wie eine ästhetische Erfahrung, welche sie im Foto festhält.

Durch den persönlichen und vor allem durch sozialen Umgang der Schüler in der Gruppe werden Abbildungen zu Bildern und Kunstwerken, weil im Diskurs der Aneignungsaktivitäten Wertigkeiten, Beziehungen, Maßstäbe usw. definiert und etabliert werden. Aus Unterricht wird Bildung, aus äußeren Seheindrücken werden innere Bilder,

wenn das in die Aufmerksamkeit gerückte Kunstwerk mit einer eigenen Erlebensgeschichte, also mit Erinnerungen, Bedeutung, Relevanz oder kollektivem Sinn aufgeladen wird.

Das Spezifische von Kunstwerken ist nicht in den Kunstobjekten enthalten, sondern das Spezifische wird durch die Betrachter gestiftet, definiert und erzeugt, genauso wie das Schlachtfeld von Waterloo erst durch die kollektive Erzählung zu einem historisch und metaphorisch relevanten Ort wird, biologisch und geologisch ist es bloß eine belgische Wiese (vgl. Augé 2010, S. 51-52).

In vergleichbarer Weise argumentiert der Kunstdidaktiker Klaus-Peter Busse: Es gehe darum, dass bei der Kunstrezeption die Akteure „das Verhältnis von Bild und Betrachter durch Bildhandlungen aktualisieren“ (Busse 2004, S. 102). Er konstatiert, „dass ein Betrachter mit einem Bild etwas anderes machen kann, als es von seinem Maler beabsichtigt war.“ (Busse 2004, S. 101) Busse stellt also den persönlich aneignenden, kulturelle Gebrauch von Bildern in das Zentrum seiner Überlegungen. Schüler sollen Bilder und Kunstwerke wie in der Praxis ihrer alltäglichen Lebenswelt benutzen.

Unter Hinweis auf Umberto Eco meint Busse: „Scharf formuliert, bedeutet dies, dass ein Betrachter mit einem Bild etwas anderes machen kann, als es von seinem Maler beabsichtigt war. [...] Zwar gibt es klare Hinweise darauf, was wissenschaftlich wahr oder falsch ist (ein Bild von Rubens ist kein romantisches Bild), dennoch wird die personale Bilddeutung, also die sehr individuelle Ingebrauchnahme eines Bildes für situative Zusammenhänge nicht nur gesehen, sondern auch theoretisch legitimiert. Es spricht also alles dafür, dass Kinder und Jugendliche aller Altersstufen Bilder so benutzen können, wie sie es in konkreten Bedürfnissituationen tatsächlich auch tun.“ (Busse 2004, S. 101)

7.15 Schulung der Aufmerksamkeit zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit

Wahrnehmungsfähigkeiten sind nicht festgelegt und dauerhaft und absolut determiniert, sondern die Aufmerksamkeit ist trainierbar: „Inzwischen haben wir aber durch Verhaltensexperimente mit menschlichen Beobachtern erfahren, dass das Sehsystem außerordentlich plastisch, d.h. lernfähig ist, [... Das Gehirn] ist vielmehr funktionell außerordentlich vielfältig und plastisch und passt seine jeweiligen Strategien optimal an die gegebene Aufgabe an.“ (Rentschler 1993, S. 144-145)

Die Schulung der Aufmerksamkeit ist nicht selbstzweckhaft, sondern dient der Verbesserung der Handlungsfähigkeiten der Individuen; sie lernen, worauf in einer visuellen (Bild-)Umwelt zu achten ist, um erfolgreich zu sein. „[Aufmerksamkeit] spielt beim Management der Informationsverarbeitung schlechthin eine entscheidende Rolle, weil nicht alles, was wahrgenommen wird, handlungsrelevant sein kann. Die Auswahl dessen, was bedeutsam ist, ist eine Funktion der Aufmerksamkeit.“ (Rötzer/Singer 1999, S. 109) Das könnte im besten Fall die persönliche Mündigkeit der Schüler fördern; allerdings könnte kritisch angemerkt werden: „Nicht einmal umrisshaft ist erkennbar, was visuelle Mündigkeit sein und wie sie erreicht werden könnte.“ (Konersmann 1997, S. 46)

Weiterer Forschungsbedarf:

Es sollte weiter erforscht werden, „was visuelle Mündigkeit sein und wie sie erreicht werden könnte.“ (Konersmann 1997, S. 46)

Wie lässt sich Aufmerksamkeit schulen? Wir wissen zwar schon viel für das Fach Kunst; aber hier sollte weiter besonders im Sinne von Unterrichtsforschung gearbeitet werden.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Rainer Guski betont, dass „Wahrnehmung als ein aktiver Prozess verstanden werden kann, der einem bestimmten Zweck dient, vor allem der Steuerung von Handlungen; und es weist auch darauf hin, dass Wahrnehmung umgekehrt von den Handlungsmöglichkeiten des Lebewesens beeinflusst wird: Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln sich zusammen.“ (Guski 2000, S. 51)

Deshalb sollte im Unterricht die Wahrnehmung nicht isoliert und vereinzelt in akademischen Übungen trainiert werden, sondern in komplexen Handlungs- und Betrachtungssituationen; denn es geht nicht primär um eine bloße Wahrnehmungsanleitung, sondern es geht darum, die Wahrnehmung zu trainieren, um die Handlungsfähigkeit der Schüler zu steigern.

7.16 Sehen als Handlung und erlernte kulturelle Praxis

(Visuelle) Wahrnehmung ist insgesamt nicht als bloß passiv registrierend zu begreifen, sondern als aktive Tätigkeitsform, als kulturelle Praxis. Eva Schürmann betont deshalb immer wieder: „Nicht nur das Machen und das Herstellen von Sichtbarkeiten, auch das Sehen selbst ist eine Aktivität.“ (Konersmann 1997, S. 47) Oder: „Vielmehr spricht einiges dafür Sehen als eine kontextuell situierte und intersubjektiv adressierte *Tätigkeit* zu begreifen [...]“. (Hervorhebung im Original; Schürmann 2008, S. 11)

Weiterer Forschungsbedarf:

Bisher kaum untersuchte Praxisformen von visuellen (Alltags-)Handlungen müssten in den Blick genommen werden; Eva Schürmann hat sich mit ihrer Studie vorgenommen: „Insofern soll die Wahrnehmungsvermitteltheit von Selbst- und Weltverhältnissen als eine eigene Form der Welterschließung – neben ihrer Sprachvermitteltheit – beleuchtet werden.“ (Schürmann 2008, S. 19) Das Kapitel 6.3 dieser Untersuchung, „Heuristisches Modell kommunikativer Verhaltensorientierungen von Schülern beim Umgang mit Kunst in der Unterrichtsgruppe“, soll zu diesem Thema einen Beitrag liefern, der sicher noch vertieft werden müsste.

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Es gibt keine „natürliche“ Form der Bildbetrachtung, weil die Praxen der Bildbetrachtung kulturell erlernte Tätigkeitsformen sind; deshalb ist eine Sensibilisierung der Schüler für unterschiedliche Praxisformen der Betrachtung wichtig. „Bildverstehen ist kein passiver, konsumtiver, sondern ein aktiver, konstruierender Prozess, der erlernt werden muss.“ (Grünewald 2009, S. 15)

„Sehen als Praxis zu begreifen bedeutet, sich die gesellschaftliche und historische Bedingtheit klarzumachen, die den individuellen Blick ermöglicht und verstellt.“ (Schürmann 2008, S. 64) Die Reflexion dieses Sachverhalts könnte ein zentrales Ziel von Kunstunterricht sein; diese Reflexion könnte etwa durch den Vergleich von Rezeptionsformen bei historischer Kunst und bei aktueller Kunst zu leisten sein. In diesem Sinne sollten nicht nur Kunstwerke und ihre Künstler im Zentrum des Unterrichts stehen, sondern im Kunstunterricht sollte auch die jeweilige Einbettung von Betrachterprägungen durch die Lebensumstände reflektiert werden, etwa in dem Sinne,

wie es Schürmann andeutet: „Es ist zu vermuten, dass Lebensformen sich auf das Wahrnehmen auswirken wie ein Okular, durch das man sieht. Derart entscheidet eine hinsichtlich des Seh-Vermögens übereinstimmende Praxis gemeinsamer Sehgewohnheiten und sozialen Sichtbarseins darüber, wie und als was etwas sehbar wird.“ (Schürmann 2008, S. 15)

7.17 Bild- und Kunstrezeption schafft Gemeinschaft

Der Geschichtsdidaktiker Markus Bernhardt hat die Bildwahrnehmung von einzelnen Schülern untersucht (Bernhardt 2007); somit tangiert die Untersuchung auch spezifische Fragen nach der Aufmerksamkeit und nach der Steuerung der Wahrnehmung der Schüler in Bildbetrachtungssituation. Der Autor beschreibt das „Prinzip der minimalen Verstehensintensität“: Der einzelne „Betrachter beschäftigt sich nur so lange mit einem Bild, bis ihm der dargestellte Sachverhalt als subjektiv klar und die dargestellten Objekte als bekannt erscheinen. Wenn dieser Augenblick erreicht ist, ist mit einem Einstellen der Beschreibung und mit einem Abbruch des Blickkontakts zu rechnen.“ (Bernhardt 2007, S. 424) Bei der Untersuchung betrug die Dauer der Auseinandersetzung mit dem zu betrachtenden Bild oft nur „ein bis zwei Minuten“ (Bernhardt 2007, S. 422).

Der Autor hat im Rahmen seiner Untersuchung mit Schülern folgendes „Prozessmodell des Bildverstehens“ konzeptualisiert:

„Stufe 1: Durchsuchen des Bildes nach Deutungsangeboten“;

„Stufe 2: Konstruktion einer vorläufigen Bedeutung“;

„Stufe 3: Modifikation, Revision oder Verifizierung der Spontandeutung“ (vgl. Bernhardt 2007, S. 429-430).

Die Schüler agierten bei der Untersuchung in einer Art Laborsituation, da sie zu den vorgelegten Bildern (offensichtlich wie in einer Prüfung) monologisieren sollten; deshalb konnten sie in sozial isolierter Betrachtung in keinen kommunikativen Austausch mit ihrer Umgebung treten. Aus diesem Grund intensivierte sich natürlich auch oft nicht die Bildbetrachtung der Probanden im Laufe des Wahrnehmungsverlaufs durch Impulse aus dem situativen Kontext. In einer Unterrichts- oder sozialen Alltagssituation wären die Schüler durch das Hin- und Herpendeln ihrer Aufmerksamkeit zwischen Abbildung und (sozialem und visuellem) Kontext automatisch, etwa durch die disparaten Äußerungen der Mitschüler, in die Situation geraten, sich differenzierter mit den Bildern auseinanderzusetzen.

Die Forschung von Bernhardt macht durch das alltagsferne Untersuchungssetting implizit den ganz wesentlichen Unterschied deutlich zwischen der künstlich isolierten Einzelbetrachtung und einer alltagsnahen, sozial- und kontextintensiven Betrachtung von Bildern oder Kunstwerken mit mehreren Personen in Handlungskontexten; Vergleichbares gilt auch für Peez/Rathmann 2007 und Glas 2010b, in abgeschwächter Form für Peez 2006, S. 51-67. Es signalisiert sich der strukturelle Unterschied hinsichtlich der Steuerung der Wahrnehmung der Schüler in den beiden konträren Betrachtungssituationen: Allein die Anwesenheit weiterer Betrachter und der kommunikative Austausch über das Betrachtete scheint häufig schon die Aufmerksamkeit in Bildbetrachtungssituation zu intensivieren.

Am empirisch erhobenen Datenmaterial dieser Studie signalisiert sich etwa, dass es ein zentrales Strukturmerkmal des Ablaufs der Kunstrezeption in der Gruppe ist, dass sich phasenweise die einzelnen Betrachter untereinander synchronisieren und angleichen, etwa

hinsichtlich eines thematischen Schwerpunktes des Gesprächs oder hinsichtlich der Form der Verbalisierung der Wahrnehmungen.

Die Präsentation eines Kunstwerks wie der „Bronzefrau Nr. 6“ schnürt die einzelnen Schüler zu einer Betrachtergemeinschaft zusammen (vgl. UG20.6.06). Die Präsentation eines Kunstwerks hat in diesem Sinne einen performativen Charakter: Durch die Bild- bzw. Kunstpräsentation wird eine neue, zeitlich begrenzte soziale Wirklichkeit geschaffen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird oft der eine „Gemeinschaft stiftende Charakter der Rezeption in der Gruppe“ (Kapitel 6.1.2) betont, die „Bildung einer Rezeptionsgemeinschaft durch Werkpräsentation“ (Kapitel 6.1.4) beschworen oder das „Erleben der Gemeinsamkeit des Rezeptionsbeginns als auslösender Antrieb“ (Kapitel 6.1.5) für die Beteiligung am Unterrichtsgespräch begriffen. Wird der Aspekt, dass Bild- oder Kunstrezeption Gemeinschaft schafft, auch in anderen Forschungsarbeiten thematisiert? Wie sind solche Effekte zu erklären?

Der Erziehungswissenschaftler Jörg Dinkelaker stellt fest, dass „soziale Situationen entstehen, wenn Personen wechselseitig darauf achten, worauf jeweils die anderen achten.“ (Dinkelaker 2011, S. 175) Und: „Jede soziale Interaktion geht mit einer komplexen Koordination der Aufmerksamkeit der Beteiligten einher [...]. Die Beteiligten richten sich so im Raum aus, dass sie sowohl die Aufmerksamkeit auf die anderen Interaktionsbeteiligten als auch auf die potentiellen Gegenstände gemeinsamer Aufmerksamkeit richten können. In subtilen Abstimmungsprozessen – häufig durch Blicke gesteuert – wird geklärt, wessen Äußerung im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen soll. Dadurch entstehen simultane Aufmerksamkeitsordnungen.“ (Dinkelaker 2011, S. 180) Dieser Effekt signalisiert sich etwa auch in den Fotosequenzen von Lea und Cosima (vom 20.6. und 29.9).

Die Linguisten Dirk von Lehn und Christian Heath haben Videoaufnahmen analysiert, die Betrachtergruppierungen im Museum bei der Kommunikation über Kunstwerke dokumentieren. Die Autoren betonen immer wieder, „wie Teilnehmer gemeinsame Standpunkte und Perspektiven an und vor Kunstwerken entwickeln.“ (Lehn/Heath 2007, S. 152) Was heißt das? „Wenn Besucher an Kunstwerke herantreten, machen sie häufig durch ihre Handlungen sichtbar, dass ihre Perspektiven voneinander abweichen und daher Interaktionsarbeit nötig ist, um gemeinsame Betrachtungsweisen vor dem Objekt allererst zu schaffen.“ (Lehn/Heath 2007, S. 161) „Daher ist die Interaktion vor Kunstwerken durch eine Vielfalt an Perspektiven gekennzeichnet, die die Teilnehmer durch ihre Handlungen und Interaktionen miteinander in Einklang zu bringen versuchen.“ (Lehn/Heath 2007, S. 165) „Besucher stellen Moment-für-Moment untereinander eine Reziprozität der Perspektiven her, durch die sie ihre Standpunkte vor den Werken so konfigurieren, dass sie sie in gleicher Weise betrachten.“ (Lehn/Heath 2007, S. 166)

Der Linguist Peter Klotz skizziert in ähnlicher Richtung den eine Gemeinschaft stiftenden Charakter der persönlichen Kunstbetrachtung: „Die tief sitzende Frage lautet: Ist diese Kunst, die ich gerade wahrnehme, wirklich so, wie ich meine, sie erfahren zu haben, und wie verhalte ich mich zu ihr? Die Art und Weise der Reaktion auf diese Frage, die Artikulation solcher Aufmerksamkeit stiftender Selbstzweifel, schafft Gemeinschaft, auch und gerade kulturelle Gemeinschaft, nämlich im konventionalisierenden Abgleich von Erfahrungen über die Welt und die Sichtweise auf sie.“ (Klotz 2007, S. 81)

Auch Walter Barth spricht den Aspekt der Bildung einer Gemeinschaft durch Kunstrezeption an, allerdings besonders unter kommunikativer Hinsicht: „Die Klasse verwandelt sich in eine „Argumentationsgemeinschaft“, [...] in der jeder seine

vorgetragene Auffassung mit Argumenten zu belegen sucht. Dazu gehört, die Argumentationen anderer mitzuvollziehen und zu erkennen, dass jedes Bild mehrere Auffassungen zulässt, dass keine Auslegung endgültig ist, auch jene nicht, die breite Zustimmung erfährt.“ (Barth 2000, S. 101)

Und Hans Belting meint generell zusammenfassend mit Blick auf die Museumsfotografien von Thomas Struth: „Wenn die Beziehung zu Bildern in einer Gemeinschaft stattfindet, ob sie als Gruppe organisiert wird oder zufällig zustande kommt, stellen sich soziale Situationen ein [...]“. (Belting 2005, S. 119)

Kunstdidaktische Konsequenzen:

Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Meinung, dass Rezeptionssituationen vorrangig subjektorientiert zu gestalten seien, kann anhand dieser Studie festgestellt werden, dass auch eine Kultivierung des sozialen Charakters der Kunstrezeption zentralen Stellenwert besitzen sollte.

Dirk vom Lehn und Christian Heath sprechen davon, wie sie anhand empirisch erhobener Videoaufnahmen beobachtet haben, wie Betrachter mit verbalen und nonverbalen Zeigegesten ihre jeweiligen „Perspektiven in Einklang bringen“ (Lehn/Heath 2007).

Solche Prozesse können als zentrale Motivation für die Kommunikation über Kunstwerke in der Gruppe unterrichtsmethodisch genutzt und forciert werden.

Gleichzeitig ist aber auch zu warnen: Solche sich andeutenden Angleichungsprozesse (vgl. Kapitel 6.1.8) könnte man auch Konformitätsdruck nennen: „Die begründete Sorge des einzelnen Schülers, mit der geäußerten Erfahrungsbekundung ebensoviel über sich wie über das Kunstwerk zu veröffentlichen und sich dadurch möglicherweise zu isolieren, fördert die Neigung, sich schon veröffentlichten Sichtweisen anzunähern. So formt sich eine mehr oder weniger ausgeprägte „Meinungstendenz“ heraus. Der umsichtige Lehrer muss anregen, auch abweichende Auffassungen auszusprechen, mitzuvollziehen und zu tolerieren, zumal sie durch intersubjektiv zugängliche Argumentationen gestützt sein können.“ (Barth 2000, S. 116-117)

Zusammenfassend fordert Hans Dieter Huber dazu auf, dass man „die Verstehensproblematik als eine Problematik sozialer Kommunikationssituationen und nicht psychischer Eigenschaften von Subjekten auffasst“ (Huber 2002, S. 124).

Literatur:

- Augé, Marc: Nicht-Orte. München (Beck) 2010
- Barth, Walter: Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Hohengehren (Schneider Verlag) 2000
- Bastian, Heiner (Hg.): Andy Warhol Retrospektive - Neue Nationalgalerie Berlin, 2. Oktober 2001-6. Januar 2002; Tate Modern, London, 4. Februar-31. März 2002. Ausstellungskatalog. Köln (DuMont) 2001
- BDK (Fachverband für Kunstpädagogik): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Bildungsabschluss. In: BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2-4
- Beck, Christian: Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen (Leske+Budrich) 2003, S. 55-71
- Becker, Gerold u.a.: Friedrich Jahresheft 2004: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken
- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. München (Wilhelm Fink Verlag) 2001
- Belting, Hans: Der photographische Zyklus der „Museumsbilder“ von Thomas Struth. In: Struth 2005², S. 108-127
- Bering, Kunibert: Kulturelle Kompetenz, Interdisziplinarität und ein Europäisches Bildungsprojekt der EU. In: BDK-Mitteilungen 4/2000, S. 2-3
- Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich: Kunstdidaktik. Oberhausen (Athena) 2004
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen (Athena) 2005
- Bernhardt, Markus: Verführung durch Anschaulichkeit. Chancen und Risiken bei der Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte. In: Bernhardt, Markus/Henke-Bockschatz, Gerhard/Sauer, Michael (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Taunus (Wochenschau Verlag) 2006, S. 47-61
- Bernhardt, Markus: Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8/2007: Bilder und ihre Wahrnehmung, S. 417-432
- Bertscheit, Ralf: Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum. Mülheim an der Ruhr (Verlag an der Ruhr) 2001
- Blothner, Dirk: „Das Publikum ist Teil der Szene“. Unbewusste Wirkungsprozesse bei der Filmrezeption. In: Rektorat der Kunstakademie Düsseldorf (Hg.): Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf, Sonderband Teil 2. Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste. Düsseldorf 2002, S. 13-28
- Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München (Fink) 1994
- Bollnow, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart (Kohlhammer) ¹⁰ 2004
- Borries, Bodo von: Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8/2007: Bilder und ihre Wahrnehmung, S. 364-386
- Braesel, Michaela/Fastert, Sabine/Gottdang, Andrea/Wimböck, Gabriele: Kunst – Geschichte – Wahrnehmung. Strukturen und Mechanismen von Wahrnehmungsstrategien. München (Deutscher Kunstverlag) 2008

- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel: Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubar machen. In: Ecarius/Schäffer 2010, S. 251-276
- Brenne, Andreas: Ressource Kunst. „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe. Münster (Monsenstein & Vannerdat) 2004
- Brög, Hans: Ist zeitgenössische Kunst moderne Kunst? In: BDK-Mitteilungen 1/1995, S. 10-12
- Bruhn, Matthias: Spannungen, Entladungen. Evolutionen und Revolutionen kollektiven Sehens. In: Bruhn, Matthias/Hemken, Kai-Uwe (Hg.): Modernisierung des Sehens. Sehweisen zwischen Künsten und Medien. Bielefeld (transcript) 2008, S. 10-23
- Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1989
- Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung des Spiels und der Erzählung. In: Kettel, Joachim/Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (Hg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart (Radius-Verlag) 1998, S. 183-205
- Buschkühle, Carl-Peter: Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst+Unterricht 295/2005a, S. 4-9
- Buschkühle, Carl-Peter: Kopf. In: Kunst+Unterricht 295/2005b, S. 10-13
- Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt (Books on Demand) 2003
- Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt (Books on Demand) 2004
- Caviola, Hugo: In Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten. Materialien zur fächerübergreifenden Sprachreflexion. Bern (hep) 2003
- Caviola, Hugo: Bilder in Wörtern. Metaphernreflexion: Ein Weg zum wissenschaftlichen Denken. In: Heinrich 2005, S. 177-229
- Certeau, Michel de: Kunst des Handelns. Berlin (Merve) 1988
- Crary, Jonathan: Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Dresden und Basel (Verlag der Kunst) 1996
- Crary, Jonathan: Aufmerksamkeit: Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2002
- Cremer, Claudia/Drechsler, Michael/Mischon, Claus/Spall, Anna: Fenster zur Kunst. Ideen für kreative Museumsbesuche. Milow (Schibri-Verlag) 1996
- Deichtorhallen Hamburg (Hg.): Post Human – Neue Figuration in der zeitgenössischen Kunst. 12. März - 9. Mai 1993. Feldkirchen (Oktagon) 1992
- Denecke, Wolfgang: Die neue Bilddidaktik im Philosophieunterricht. Diskussion exemplarischer Erfahrungen bei der Durchführung einer Unterrichtsreihe zur Anthropologie in der Jahrgangsstufe 11. In: Heinrich, Martin (Hg.): Schriftdidaktik versus Bilddidaktik? Bild und Wort im Unterricht. Münster (Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat) 2005, S. 59-108
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) ² 2004
- Der Deutschunterricht 1/1998 (Themenheft „Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis“)
- Der Deutschunterricht 6/2006 (Themenheft „Metapher“)

- Dinkelaker, Jörg: Aufmerksamkeit. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart (Kohlhammer Verlag) 2011, S. 175-182
- Ebert, Wilhelm: Unzeitgemäße Bemerkungen. In: Kunst+Unterricht 46/1977, S. 36-37
- Dreher, Thomas: Flecken, Wolken und Projektionen. In: Kunstforum International 202/2010, S. 54-65
- Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen (Verlag Barbara Budrich) 2010
- Ehmer, Hermann K.: Kunstvermittlung. Über kunstpädagogische Kunstvermittlung und ihrer verborgenen Opposition gegen die kunstgeschichtliche Rezeption. In: Kunst+Unterricht 109/1987, S. 13-14
- Ehmer, Hermann K.: „Ich seh’ etwas, was du nicht siehst...“ Rezeptionsästhetische Anmerkungen eines Kunstpädagogen zum „ZEIT-Museum der 100 Bilder“. In: Selle, Gert: Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1990, S. 320-338
- Ehmer, Hermann K.: „Die Kunst als Kunst verstehen.“ Interview von Georg Peez und Werner Stehr mit Hermann K. Ehmer. In: Kunst+Unterricht 193/1995a, S. 12-13
- Ehmer, Hermann K.: Betrifft: Kunsterfahrung. In: BDK-Mitteilungen 3/1995b, S. 12-17
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen (Leske+Budrich) 2003
- Eisner, Will: Grafisches Erzählen. Wimmelbach (ComicPress) 1998
- Ethik & Unterricht 2/2002: Themenheft „Medium Bild“
- Eucker, Johannes: „Das soll Kunst sein?“ Kunst ablehnen – von Kunst lernen. In: Kunst+Unterricht Sonderheft 1982, S. 34-40
- Eucker, Johannes: Verschläft die Didaktik die Kunst der Gegenwart? In: Kunst+Unterricht 89/1985, S. 12-18
- Eucker, Johannes: Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht. In: Kunst+Unterricht 145/1990, S. 2-4
- Eucker, Johannes: Sprache der Plastik, Fachsprache und Sprache der Schülerinnen. In: Kunst+Unterricht 165/1990, S. 33-37
- Flach, Sabine: Realfiktionen. Versuchsanordnungen von Olafur Eliasson. In: Bruhn, Matthias; Hemken, Kai-Uwe (Hg.): Modernisierung des Sehens. Sehweisen zwischen Künsten und Medien. Bielefeld (transcript) 2008, S. 286-297
- Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2004a
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg (Rowohlts Enzyklopädie) ² 2004b
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg (Rowohlts Enzyklopädie) ³ 2004
- Franke, Herbert W.: Aufmerksamkeit – zwischen Irritation und Langeweile. In: Kunstforum International 148/1999, S. 111-115
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart (Klett) 1994

- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München (Juventa) 1997
- Fuhs, Burkhard: Narratives Bildverstehen. Plädoyer für die erzählende Dimension der Fotografie. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen - Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2006, S. 207-225
- Giffhorn, Hans: Aktuelle Kunst im Unterricht. In: Kunst+Unterricht 46/1977, S. 40-41
- Glas, Alexander: Bild – Wort – Text. Oder das Paradigma des Pingpong. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München (kopaed) 2006a, S. 61-73
- Glas, Alexander: Bildkompetenz und Sprachkompetenz. Begriffs- und Sprachbildung durch Aisthesis. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München (kopaed) 2006b, S. 244-248
- Glas, Alexander: Vom Bild zum Text, vom Text zum Bild. Überlegungen zu einer Hermeneutik medialer Transposition. In: K+U 309/310/2007, S. 4-10
- Glas, Alexander: Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis. In: Impulse.Kunstdidaktik 8/2010a, S. 11-20
- Glas, Alexander: Bild- und Sprachkompetenz im Kunstunterricht – eine Pilotstudie zum Bildrezeptionsverhalten in der Hauptschule. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010b, S. 111-120
- Graw, Isabelle: Die bessere Hälfte. Künstlerinnen des 20. und 21. Jahrhunderts. Köln (DuMont) 2003
- Grünewald, Dietrich: Comics - Kitsch oder Kunst? Die Bildgeschichte in Analyse und Unterricht. Weinheim (Beltz) 1982
- Grünewald, Dietrich (Hg.): Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995. Velber (Kunst+Unterricht Sammelband) 1996
- Grünewald, Dietrich: Bilddidaktik. In: K+U 341/2010 (Download)
- Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze (Friedrich Verlag) 1997
- Guski, Rainer: Wahrnehmung. Eine Einführung in die Psychologie der menschlichen Informationsaufnahme. Stuttgart (Kohlhammer) ²2000
- Hahne, Robert: Wege zur Kunst. Begriffe und Methoden für den Umgang mit Bildern. Braunschweig (Schroedel) 2006
- Hantelmann, Dorothea von: Performativität. In: Franzen, Brigitte/König, Kasper/Plath, Carina (Hg.): Skulptur Projekte Münster 07. Köln (Verlag der Buchhandlung Walther König) 2007, S. 421
- Hausendorf, Heiko (Hg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München (Fink) 2007a
- Hausendorf, Heiko (2007b): Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre Interdisziplinäre Relevanz. In: Hausendorf 2007a, S. 17-51
- Haverkamp, Anselm: Schauplatz der Darstellung. Über „Der Betrachter ist im Bild“ von Wolfgang Kemp. In: Texte zur Kunst 2005, S. 113-115

- Heimann, Ulrich: Phantasie des Verstehens. Perspektivismus und Methodenvielfalt in der Rezeption und Vermittlung von Kunst am Beispiel einer späten Radierung Picassos. In: Rektorat der Kunstakademie Düsseldorf (Hg.): Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf, Sonderband Teil 2. Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste. Düsseldorf 2002, S. 177-218
- Heinrich, Martin (Hg.): Schriftdidaktik versus Bilddidaktik? Bild und Wort im Unterricht. Münster (Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat) 2005
- Held, Heinz-Georg: Schnellkurs Cézanne. Die Entstehung der modernen Kunstbetrachtung. Köln (DuMont) 2006
- Hemken, Kai-Uwe: Bioskopisches Sehen – rhizomatischer Blick. Das *Neue Sehen* als Indiz moderner Wahrnehmung. In: Bruhn, Matthias/Hemken, Kai-Uwe (Hg.): Modernisierung des Sehens. Sehweisen zwischen Künsten und Medien. Bielefeld (transcript) 2008, S. 140-156
- Henckmann, Wolfhart/Lotter, Konrad (Hg.): Lexikon der Ästhetik. München (Beck) 1992
- Hollenbach, Nicole: Stolpersteine im kooperativen Lernen. In: Friedrich Jahresheft 2008, S. 86-88
- Holly, Werner: Schreiben über Film(e). Linguistische Anmerkungen zur Beschreibung und Deutung von Bildern in Filmkritiken. In: Hausendorf 2007a, S. 226-242
- Huber, Hans Dieter: Irritierende Bilder. Wie verstehen wir, was wir sehen? In: Rektorat der Kunstakademie Düsseldorf (Hg.): Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf, Sonderband Teil 2. Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste. Düsseldorf 2002, S. 121-153
- Jaeggi, Rahel: Aneignung braucht Fremdheit. In: Texte zur Kunst 46/2002, S. 61-69
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln (Salon Verlag) 2000
- Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hohengehren (Schneider) 2002
- Kaufmann, Jean-Claude: Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Konstanz (UKV Universitätsverlag) 1999
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt's Enzyklopädie) ³ 2004, S. 299-309
- Kemp, Wolfgang (Hg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Berlin (Reimer) 1992 (zuerst: Köln (DuMont) 1985)
- Kemp, Wolfgang: Zeitgenössische Kunst und ihre Betrachter. Köln (Oktagon, Jahresring 43) 1996
- Kettel, Joachim/Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste/Landesakademie Schloss Rotenfels (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen (Athena) 2004
- Kindt, Walther: Probleme in der Kommunikation über Kunst. Ergebnisse linguistischer Analysen und ihre Illustration. In: Hausendorf 2007a, S. 56-76
- Kirchner, Constanze: Wege zum Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule. In: Kunst+Unterricht 204/1996, S. 16-21

- Kirchner, Constanze: Was interessiert Kinder an zeitgenössischer Kunst? Die documenta als pädagogische Chance. In: Kunst+Unterricht 213/1997, S. 50-53
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze (Kallmeyer) 1999
- Kirchner, Constanze: Zugänge zur Documenta 11. Vermittlungsansätze und Bildungschancen. In BDK-Mitteilungen 3/2002, S. 16-25
- Kirschenmann, Johannes: Bilddarstellung – Mit Bildern etwas über sich und die Welt erfahren. In: Billmeyer, Franz: Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München (Kopaed) 2008, S. 102-107
- Kirschenmann, Johannes: Kunstpädagogik in einer sich ändernden Schule. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010, S. 37-49
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Praktiken der modernen Kunst. Stuttgart (Klett) 1996
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig (Klett) 1999
- Konersmann, Ralf: Die Augen der Philosophen. Zur historischen Semantik und Kritik des Sehens. In: Ders. (Hg.): Kritik des Sehens. Reclam (Leipzig) 1997, S. 9-47
- Korte, Helmut: Einführung in die systematische Filmanalyse. Berlin (Erich Schmidt Verlag) ² 2001
- Klotz, Peter: Ekphratische Betrachtungen. Zur Systematik von Beschreiben und Beschreibungen. In: Hausendorf 2007a, S. 78-98
- Kluge, Susann (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Online-Journal, 1, Januar 2000 (<http://www.qualitative-research.net/fqs>; letzter Zugriff am)
- Krämer, Sybille: Sprache - Stimme - Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2002, S. 323-346
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen (Leske+Budrich) 1999
- Küsters, Yvonne: Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2006
- Kunstforum International 124/1993: Das neue Bild der Erde. Wissenschaft und Ästhetik
- Kunstforum International 148/1999: Ressource Aufmerksamkeit.
- Kunst+Unterricht 7/1970: Themenheft „Sprache im Kunstunterricht“
- Kunst+Unterricht 46/1977: Themenheft „documenta 6 Gegenwartskunst und Kunstpädagogik“
- Kunst+Unterricht 136/1989: Themenheft „Bild und Sprache“
- Kunst+Unterricht-Heft 200/1996: Themenheft „Unterrichtsmethoden“
- Kunst+Unterricht 205/1996: Themenheft „Dialog mit Kunstwerken in der Primarstufe“
- Kunst+Unterricht 213/1997: Themenheft „documenta X Gegenwartskunst in der Vermittlung“
- Kunst+Unterricht 218/1997: Themenheft „Museumpädagogik“
- Kunst+Unterricht 253/2001: Themenheft „Assoziative Methoden der Kunstrezeption“

- Kunst+Unterricht 254/2001: Themenheft „Spielarten der Kunstrezeption“
- Kunst+Unterricht 263/2002: Themenheft „Documenta 11“
- Kunst+Unterricht 309/310/2007: Themenheft „Bild – Wort – Text“
- Kurz, Gerhard: Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) ⁵ 2004
- Lakoff, George/Johnson, Mark: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg (Carl-Auer Verlag) ⁵ 2007
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim (Beltz) ⁴ 2005
- Lehn, Dirk von/Heath, Christian: Perspektiven der Kunst - Kunst der Perspektiven. In: Hausendorf 2007a, S. 147-170
- Lenz-Johanns, Martin: „Kunst wird nicht angegrabbelt!“ In: Kunst+Unterricht 203/1996, S. 12-13
- Lindner, Bernd: „... der Bevölkerung.“ Zeitgenössische Wahrnehmungsmuster bildender Kunst aus soziologischer Sicht. In: Rektorat der Kunstakademie Düsseldorf (Hg.): Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf, Sonderband Teil 2. Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste. Düsseldorf 2002, S. 29-58
- Lingner, Michael: Auftakt. Vorbemerkungen zum neuen Konzept von „Kunst aktuell“. In: Kunst+Unterricht 151/1991, S. 13-15
- Löw, Martina: Raumsoziologie. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2001
- Lüschor, Frank/Michel, Gerhard: Das Gespräch – ein Weg zum mündigen Lernen. Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung. München (Ehrenwirth) 1996
- Mandel, Birgit: Wege zum mündigen Kunstrezipienten. In: Stehr, Werner/Kirschenmann, Johannes (Hg.): Materialien zur Documenta X. Ein Reader für Unterricht und Studium. Ostfildern-Ruit (Cantz) 1997, S. 66-69
- Maeger, Stefan: Drei Köpfe, vier Ohren, fünf Sinne. Bildverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht der Klasse 9. In: Ethik & Unterricht 2/2002, S. 24-29
- Mann, Christine/Schröter, Erhart/Wangerin, Wolfgang: Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik. Weinheim (Beltz) 1995
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen - Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2006
- Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel (Beltz Studium) ⁵ 2002
- McCloud, Scott: Comics richtig lesen. Hamburg (Carlsen) ² 1995
- McCloud, Scott: Comics machen. Hamburg (Carlsen) 2007
- Meister, Hans. Differenzierung von A-Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen. Stuttgart (Klett Verlag) 2000
- Merkelbach, Valentin: Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 1/1998, S. 74-82
- Michel, Burkard: Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2006
- Mörsch, Carmen: Verfahren, die Routine stören. In: Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern. Wolfenbüttel (Bundesakademie für kulturelle Bildung) 2006, S. 20-34

- Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim (Juventa) 1996
- Niehoff, Rolf: Bild und Sprache. Beobachtungen, Reflexionen, Konsequenzen, Anregungen. In: Kunst+Unterricht 136/1989a, S. 12-20
- Niehoff, Rolf: Annäherung an „Kent“. „Visuell-verbale Percepte“ in einem Kurs der 13. Jahrgangsstufe. In: Kunst+Unterricht 136/1989b, S. 36-37
- Niehoff, Rolf: Aus kunstdidaktischer Sicht: Beobachtungen und Reflexionen zum Bildverständnis in „anderen“ Fächern. In: Bering, Kunibert/Bilstein, Johannes/Thurn, Hans Peter (Hg.): Kultur – Kompetenz. Oberhausen (Athena) 2003, S. 327-358
- Niehoff, Rolf: Bildungsstandards für das Fach Kunst? In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen (Athena) 2005, S. 89-107
- Niehoff, Rolf: Zur Rolle des Faches Kunst und zu den Aufgaben der Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen im fächerverbindenden Kontext. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Vom Bilde aus. Beiträge des Faches Kunst für andere Fächer. Oberhausen (Athena) 2007, S. 9-22
- Niehoff, Rolf: Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en). Zu einem wesentlichen Bildungsbeitrag des Kunstunterrichts. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen (Athena) 2009, S. 13-42
- Oelschlegel, Grit: Aufgaben als Aufgabe. Operatoren im Fach Kunst. In: Kunst+Unterricht 341/2010, S. 35-37
- Otto, Gunter: Schwierigkeiten bei der Vermittlung zeitgenössischer Kunst. Fünf Thesen anlässlich der documenta 6. In: Kunst+Unterricht 46/1977, S. 52-54
- Otto, Gunter: Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In: Kunst+Unterricht 77/1983, S. 10-19
- Otto, Gunter: Der Auslegungsprozess: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten. In: Kunst+Unterricht 145/1990, S. 5
- Otto, Gunter: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst. In: Kunst+Unterricht 171/1993, S. 16-19
- Otto, Gunter: Antwort auf Gert Selle. In: Kunst+Unterricht 193/1995, S. 16-19
- Otto, Gunter: Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung. In: Schulz, Wolfgang: Ästhetische Bildung. Weinheim und Basel (Beltz) 1997, S. 7-21
- Otto, Gunter/Dickel, Hans: Otto Dix – Bildnis der Eltern. Klassenschicksal und Bildformel. Frankfurt a.M. (Fischer) 1984
- Otto, Gunter/Rottmann, Karin: Museumspädagogik. Über Aktion, Kommunikation und Interaktion im Museum. In: Kunst+Unterricht 218/1997, S. 20-37
- Peez, Georg: Kunst an der Grenze zur Pädagogik. In: BDK-Mitteilungen 3/1999, S. 12-16
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover (BDK-Verlag) 2000
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart (Kohlhammer) 2002
- Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München (kopaed) 2005a
- Peez, Georg: Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: Bering/Niehoff 2005b, S. 75-87

- Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München (kopaed) 2006
- Peez, Georg: Erheben – Aufbereiten – Auswerten. Kunstpädagogik im Zeichen empirischer (Unterrichts-)Forschung. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hg.): Impulse.Kunstdidaktik. Oberhausen (Athena) Heft 1/2007a, S 22-32
- Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Hohengehren (Schneider) 2007b
- Peez, Georg: Laras erster Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes, in: Ders.: (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Hohengehren (Schneider) Peez 2007c, S. 104-117
- Peez, Georg: Luca kritzelt zum ersten Mal. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. In: BDK-Mitteilungen 1/2007d, S. 29-33
- Peez, Georg: „Weil vorher hat man das nie so gesehen.“ Janine, 6. Klasse. Empirische Unterrichtsforschung und Rekonstruktion ästhetischer Erfahrungsprozesse. In: Busse, Klaus-Peter (Hg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst-Kultur-Bild. Dortmund (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik. Band 6) 2008, S. 171-185
- Peez, Georg (Hg.): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben - Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München (kopaed) 2009
- Peez, Georg/Rathmann, Tom: Sequentielle Bilderschließung mithilfe der Aufzeichnung von Blickbewegungen und „Lautem Denken“. In: Hausendorf 2007a, S. 125-146
- Peters, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F.E. Walther. München (Fink) 1996
- Peters, Maria: Zwischen Percept und Performance. Gunter Otto zum Gedenken. In: BDK-Mitteilungen 4/1999, S. 42-45
- Pilarczyk, Ulrike: Selbstbilder im Vergleich. Junge Fotograf/innen in der DDR und in der Bundesrepublik vor 1989. In: Marotzki/Niesyto 2006, S. 227-251
- Pöppel, Ernst: Jede Ästhetik ist aus Sicht der Biologie die Kultivierung eines selbstverständlichen Wahrnehmungsvorganges. In: Kunstforum International 124/1993, S. 136-142
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München (Oldenbourg) ² 2009
- Regel, Günther: Die Welt von morgen und die Kunst. Hannover (BDK-Materialien) 1997
- Regel, Günther: Wie sich der berechtigten Skepsis gegenüber der spekulativen Interpretation von Werken der modernen Kunst begegnen lässt. In: Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze (Friedrich Verlag) 1997b, S. 53-60
- Regel, Günther: Ästhetische Erziehung und/oder künstlerische Bildung. Eine Streitschrift. Hannover (BDK-Materialien) 1999

- Regel, Günther/Schulz, Frank/Kirschenmann, Johannes/Kunde, Harald: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Stuttgart (Klett) 1994
- Rentschler, Ingo: Man darf den Geschmack und das Geschmacksurteil nicht von der Erkenntnis trennen. In: Kunstforum International 124/1993, S. 143-151
- Rentschler, Ingo/Barth, Erhardt: Vom Vorteil der tätigen Veränderung bildlicher Vorstellungen. In: Kunstforum International 148/1999, S. 161-167
- Ribbat, Christoph: Smoke Gets in Your Eyes oder: Wie ich lernte, über Fotografie zu schreiben, ohne Roland Barthes zu zitieren. In: Kunstforum International 172/2004, S. 39-42
- Rittelmeyer, Christian: Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. Zeitschrift für Pädagogik 1990, S. 495-521
- Roeder, Peter M.: Binnendifferenzierung im Schulalltag: Sichtweisen von Berliner Gesamtschullehrern. In: Pädagogik 12/1997a, S. 12-15
- Roeder, Peter M.: Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 1997b, S. 241-259
- Rötzer, Florian: Inszenierung von Aufmerksamkeitsfallen. Ästhetik in der Informationsgesellschaft. In: Kunstforum International 148/1999, S. 53-76
- Rötzer, Florian/Singer, Wolf: Zur Neurowissenschaft der Aufmerksamkeit. In: Kunstforum International 148/1999, S. 108-110
- Rosenberg, Florian von: Habitus und Feld: Überlegungen zu zwei unterschiedlichen Formen der komparativen Typenbildung. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen (Verlag Barbara Budrich) 2010, S. 277-287
- Roth, Gerhard: In das Wahrnehmungssystem dringt nur das ein, was nicht zu erwarten war. In: Kunstforum International 124/1993, S. 152-157
- S.-Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin (Reimer) 1996
- Sabisch, Andrea: Brüche als Indizes. Rekonstruktion textueller und visueller Aufzeichnungen zur Reflexion ästhetischer Erfahrung. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Hohengehren (Schneider) 2007, S. 198-213
- Schirmer, Dominique: Empirische Methoden der Sozialforschung – Grundlagen und Techniken. München (UTB) 2009
- Scholz, Ingvalde: Pädagogische Differenzierung. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht UTB) 2010
- Scholz, Oliver R.: Bild, Darstellung, Zeichen. Frankfurt a.M. (Klostermann) ² 2004
- Schoppe, Andreas: Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. Seelze (Klett Kallmeyer) 2011
- Schüller, Peter: Bilder heute – Kunstunterricht im Museum. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010, S. 231-236
- Schürmann, Eva: Sehen als Praxis. Ethisch ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht. Frankfurt a.M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft) 2008
- Schuhmacher-Chilla, Doris (Hg.): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen (Athena) 2004

- Schulz, Martin: Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München (Fink) 2005
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1981
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1989
- Schwens, Christa; Fendel, Ruth: Bild-Analyse – Bild-Verstehen. Theoretische Begründung und Anwendung. Königstein/Taunus (Scriptor) 1980
- Seel, Martin: Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung – Fünf Thesen. In: Mattenklott, Gert (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Sonderheft der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeinen Kunstwissenschaft. Hamburg (Felix Meiner Verlag) 2004, S. 73-81
- Selle, Gert: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Hannover (BDK Pocket) 1990
- Selle, Gert: Betrifft Beuys. Annäherungen an Gegenwartskunst. Unna (LKD Verlag) 1994
- Selle, Gert: „Ohne Missbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht.“ Interview von Ingo Arend mit Gert Selle. In: Kunstforum International 131/1995a, S. 56-60
- Selle, Gert: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? In: Kunst+Unterricht 192/1995b, S. 16-21
- Seumel, Iris: Rezeptionskompetenz. Die Kunst des Kunstaufnehmens lernen. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München (kopaed) 2006, S. 263-277
- Singer, Wolf: Wahrnehmen ist das Verifizieren von vorausgeträumten Hypothesen. In: Kunstforum International 124/1993, S. 128-135
- Singer, Wolf: Das Bild in uns – Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Burda, Hubert/Maar, Christa (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln (DuMont) 2004, S. 56-76
- Sowa, Hubert: Performance – Szene – Lernsituation. Kunstpädagogik und Praxisparadigma. In: Uhlig, Bettina/Schulz, Frank: Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess – 1. Kunstpädagogischer Tag in Sachsen. Leipzig (Tagungsmaterial) 2000, S. 25-37
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In: Marotzki/Niesyto 2006, S. 77-106
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt's Enzyklopädie) ³ 2004, S. 319-331
- Struth, Thomas: Museum Photographs. München (Schirmer/Mosel) ² 2005
- Terhart, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim (Beltz) 2001
- Texte zur Kunst 46/2002: Themenheft „Appropriation Now!“
- Texte zur Kunst 58/2005: Themenheft „BETRACHTER INNEN“
- Trautwein, Robert: Geschichte der Kunstbetrachtung. Von der Norm zur Freiheit des Blicks. Köln (DuMont) 1997
- Thim-Mabrey, Christiane: Linguistische Aspekte der Kommunikation über Kunst. In: Hausendorf 2007a, S. 99-121

- Tillmann, Klaus-Jürgen/Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik 3/2006, S. 44-48
- Truschkat, Inga/Kaiser, Manuela/Reinartz, Vera: Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-22-d.htm>; letzter Zugriff am
- Uhlig, Bettina: Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik. München (kopaed) 2005
- Uhlig, Bettina/Wahner, Stephan: Orientierung: Kunstvermittlung. In: K+U 334/2009, S. 22-29
- Ullrich, Wolfgang: Vor dem Fürsten. Kunstbetrachtung als Frage der Moral. In: Ders.: Tiefer hängen. Über den Umgang mit der Kunst. Berlin (Wagenbach) ³ 2003, S. 13-32
- Ullrich, Wolfgang: „Ein bisschen dumm“ – Die Rollen des Kunstrezipienten. In: Hausendorf 2007a, S. 198-222
- Viallon, Philippe: Die W-Fragen der Bildanalyse. In: Billmayer, Franz: Nachgefragt. Was die Kunstpädagogik leisten soll. München (kopaed) 2009, S. 133-143
- Voigt, Jörg: Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München (Juventa) 1997, S. 785-794
- Wagner, Ernst: Wie sollen wir uns vor Kunstwerken im Museum verhalten? Materialteil. In: K+U 321/2008, S. 35-44
- Wagner, Ernst: Bilder – Blicke. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010, S. 295-301
- Wangerin, Wolfgang: Sich in den Künsten selbst erfahren. Kreative Rezeption als Gruppenprozeß. Weinheim (Beltz) 1997
- Wernet, Andreas: Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart (Kohlhammer) 2006
- Wichelhaus, Barbara: Kunst und Sprache – Bilder im Kunstunterricht. In: Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank; Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München (kopaed) 2006, S. 74-81
- Wieler, Petra: Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht 1/1998, S. 26-37
- Wiesing, Lambert: Einleitung: Philosophie des Sehens. In: Ders. (Hg.): Philosophie der Wahrnehmung. Modelle und Reflexionen. Frankfurt a.M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft) 2002
- Wirth, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2002
- Witt, Harald: Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal), Volume 2, No. 1, 2001. (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01-witt-d.htm>; letzter Zugriff am)
- Wittling, Werner: Einführung in die Psychologie der Wahrnehmung. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1976

- Wolfrum, Birte/Sauer, Michael: Zum Bildverständnis von Schülern. Ergebnis einer empirischen Studie. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8/2007: Bilder und ihre Wahrnehmung, S. 400-416
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim (Juventa) 2001
- Wulf, Christoph: Zur Performativität von Bild und Imagination. In: Schuhmacher-Chilla, Doris (Hg.): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen (Athena) 2004, S. 37-56
- Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld (Transcript) 2006

(Weiterführende) Literatur zu Thomas Schütte und der „Bronzefrau Nr. 6“:

- Bücheler, Michaela: Thomas Schütte. München (Presstext der Galerie Rüdiger Schöttle) 2003
- Buckner, Swen: Interview mit Thomas Schütte. In: Site 6/Mai 2002
- Clauss, Gunder: Schöne Träume, böse Satiren – Thomas Schütte. In: Art 5/1994, S. 78-85
- Claus, Gunder: Mit nackter Schönheit gegen den Zeitgeist. In: Art 3/2001, S. 44-48
- Frangenberg, Lothar/ Weinenecke, Fabian: Diskurs. Ein Interview mit Thomas Schütte anlässlich seiner Ausstellung „Kreuzzug“, 2004 (www.kunstaspekte.de/z-schuette-i/; letzter Zugriff am 19.8.2011)
- Hoffmans, Christiane: „Schlag in die Magengrube“. Interview mit Thomas Schütte. Welt am Sonntag vom 25.4.2004
- Jansen, Stefanie: Thomas Schütte - Bronzefrau (Nr. 6), 2001. In: Heynen, Julian/Liebermann, Valeria (Hrsg.): Sammlung. Kunst der Gegenwart in K21 Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. Köln (DuMont) 2005, S. 247
- Jocks, Heinz-Norbert „Man kann auch schattenboxen oder weiter stochern im Nebel“ Gespräch mit Thomas Schütte. Kunstforum International 128/1994, S. 244-261
- Lampe, Angela: Sinnliche Entwürfe. In: Thomas Schütte: Fünf Frauen. Schlosspark Wendlinghausen (Broschüre) 2000
- Lingwood, James: Gespräch mit Thomas Schütte in Düsseldorf und London. Juli/Dezember 2000. In: Thomas Schütte – Sammlung Goetz. München (Verlag Ingild Goetz) 2001, S. 76-83
- Loock, Ulrich: Thomas Schütte (Künstlermonographie der Friedrich Christian Flick Collection). Köln (Dumont) 2004, insbesondere S. 11-17 u. 162-177
- Rabinowitz, Cay Sophie: Maskierung der Moderne: Thomas Schüttes Akte. In: Thomas Schütte – Sammlung Goetz. München (Verlag Ingild Goetz) 2001, S. 89-94
- Reust, Hans Rudolf: Akte aus Ton in Stahl. In: Schütte, Thomas: Stahlfrauen/Große Geister. Essen (Museum Folkwang, Ausstellungs-Leporello) 2002
- Sandquist, Gertrud: Zwischen Mann und Frau. In: Schütte, Thomas, Cook, Lynne, Kelly, Karen: Scenewright, Gloria in Memoria, In Medias Res. Düsseldorf (Richter Verlag) 2000, insbesondere S. 140-147
- Thorn-Prikker, Jan: Erstarrte Erregung. In: Schütte, Thomas: Kreuzzug (Ausstellungskatalog). Winterthur, Grenoble, Düsseldorf (Kunstmuseum

Winterthur, Musée de Grenoble, K21, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen) 2003,
S. 5-19

Anhang: Materialband

**Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule
als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische
Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe**

An der Universität Duisburg-Essen
vorgelegte Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor von
Jörg Grütjen

Materialienband (Text- und Bilddokumente)

Inhaltsverzeichnis Materialienband

zu Kapitel 3 – Untersuchungskonzeption und Methoden zur qualitativen empirischen Forschung:

- Thomas Schütte (*1954): Bronzefrau Nr. 6 (2001), Fotografien von Norbert Gerhardus

zu Kapitel 4 - Fallstudie 20.6.:

- Fotosequenz von Lea im Überblick
- Fotosequenz von Lea in Einzelbildern (F20.6. Nr. 1-12)
- Interview mit der Fotografin Lea (IF20.6.)
- Unterrichtsgespräch vom 20.6. (UG20.6.)
- Interview mit Sandra und Carin (IS1/20.6.)
- Interview mit Tom und Ansgar (IS2/20.6.)
- Teilnehmende Beobachtung (TB20.6.)
- Interview mit dem Lehrer Herr Weber (IL20.6.)

zu Kapitel 5 - Fallstudie 29.9.:

- Fotosequenz von Cosima im Überblick
- Fotosequenz von Cosima in Einzelbildern (F29.9. Nr. 1-40)
- Interview mit der Fotografin Cosima (IF29.9.)
- Unterrichtsgespräch vom 29.9. (UG29.9.)
- Interview mit Tina und Lutz (IS1/29.9.)
- Andy Warhol (1928-1987): „Close cover before striking“ (1962). Aus: Bastian 2001, S. 114
- Interview mit Cosima und Ken (IS2/29.9.)
- Teilnehmende Beobachtung (TB29.9.)
- Interview mit der Lehrerin Frau Paulidem (IL29.9.)

zu Kapitel 7 - Aufmerksamkeit und Sehen als kulturelle Praxis:

- „Blickbewegungen von drei zwölfjährigen Mädchen über eine Gebäude-Schemazeichnung“. Aus: Rittelmeyer 1990, S. 500
- „Verlauf und Zentrierung der Augenbewegungen in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung beim Betrachten eines Bildes“. Aus: Wittling 1976, S. 104; vgl. Barth 2000, S. 77

zu Kapitel 7.12 - Aufmerksamkeitsanregung des Betrachters durch Kunstwerke:

- Betrachter mit Blick auf verschiedene Kunstwerke







Date 31/08/06

20.6.2006

INDEXPHOTO **AGFA** 



100_0772



100_0773



100_0774



100_0775



100_0776



100_0777



100_0778



100_0779



100_0780



100_0781



100_0782



100_0784



100_0785



100_0786



100_0788



100_0790



100_0791



100_0792



100_0793



100_0794



100_0795



100_0796



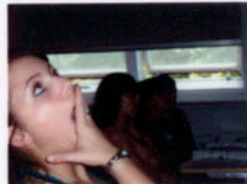
100_0797



100_0798



100_0799



100_0800



100_0801



100_0802



100_0803



100_0804



100_0805



100_0806



100_0807



100_0808



100_0809



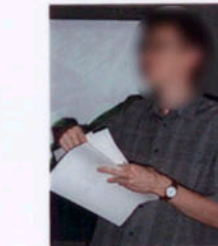
100_0810



100_0811



100_0812



100_0813



100_0814



0772



0773

Fotos 1 und 2 (vom 20.6.)



0774



0775

Fotos 3 und 4 (vom 20.6.)



0775



0776

Fotos 5 und 6 (vom 20.6.)



0778



0779

Fotos 7 und 8 (vom 20.6.)



0780



0781

Fotos 9 und 10 (vom 20.6.)



0782



0784

Fotos 11 und 12 (vom 20.6.)

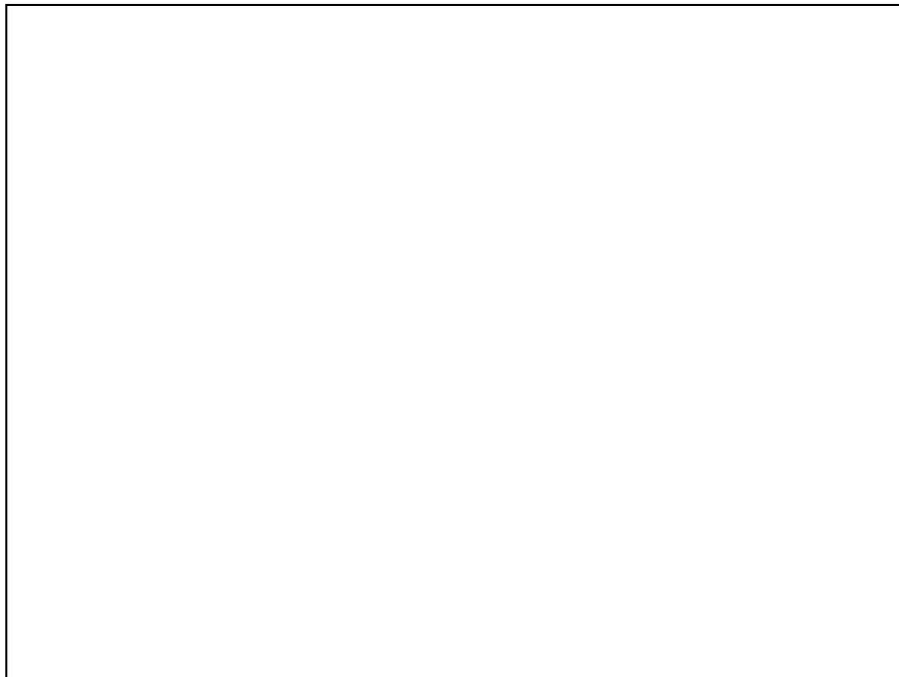


0785



0786

Fotos 13 und 14 (vom 20.6.);



Video



0790

Foto 16 (vom 20.6.)



0791



0792

Fotos 17 und 18 (vom 20.6.)



0793



0794

Fotos 19 und 20 (vom 20.6.)



0795



0796

Fotos 21 und 22 (vom 20.6.)



0797



0798

Fotos 23 und 24 (vom 20.6.)



0799



0800

Fotos 25 und 26 (vom 20.6.)



0801



0802

Fotos 27 und 28 (vom 20.6.)



0803



0804

Fotos 29 und 30 (vom 20.6.)



0805



0806

Fotos 31 und 32 (vom 20.6.)



0807



0808

Fotos 33 und 34 (vom 20.6.)



0809



0810t

Fotos 35 und 36 (vom 20.6.)

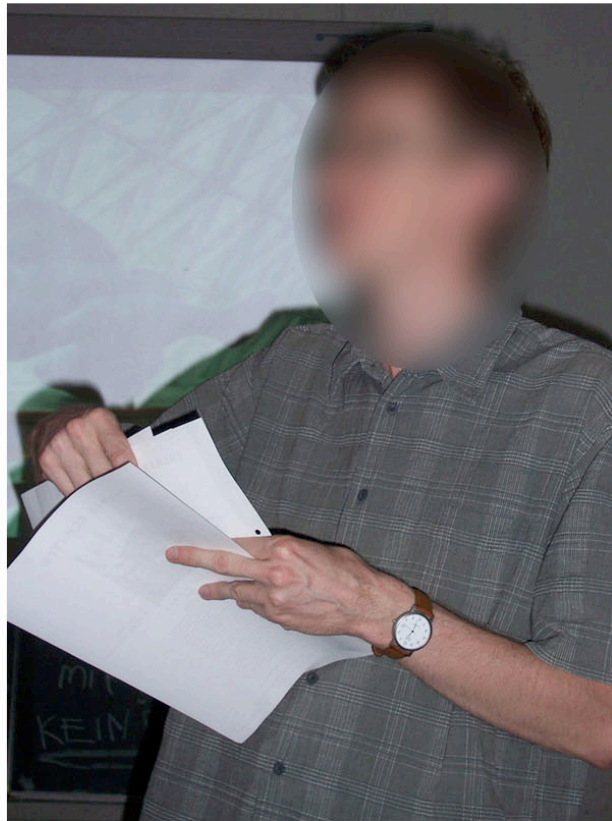


0811



0812

Fotos 37 und 38 (vom 20.6.)



0813



0814

Fotos 39 und 40 (vom 20.6.)

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IF20.6.

Datum der Aufnahme: Dienstag, 20.6.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: X-Gymnasium (Innenstadtbereich einer Großstadt)

Interviewte: Lea (fotografierende Schülerin des GK Kunst, Jahrgangsstufe 12;
in der Umgebung manchmal Herr Weber)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Jörg Grütjen

-
- 1 I: Okay, einfach erzählen, ich unterbreche auch nicht
2 groß.
- 3 Lea: Ja, was soll ich denn erzählen, warum ich diese Bilder
4 gemacht hab?
- 5 I: Ja. Also Bernd, Herr Weber steht am PC, und -?
- 6 Lea: Ja, also ich hab das fotografiert, damit man mal so ne
7 typische Situation sieht bei uns im Kunstunterricht.
8 Und zwar dass der Herr Weber bei uns an den Computer
9 geht, sich ein Bild aussucht und das dann auf das - äh
10 - das vorne auf die Leinwand projiziert. Damit man das
11 mal so beobachten kann.
- 12 I: Okidokie. Weiter. Bild Nummer zwei.
- 13 Lea: Ja, da sieht man ja drei von uns. Die zeigen ja auf
14 eine bestimmte Zeile. Und äh das sah ziemlich
15 interessant aus, weil die da so beschäftigt aussehen.
16 Und - ähm - das dürfte auch so ne typische
17 Unterrichtssituation darstellen. Weil man sich ja mit
18 irgendwelchen Materialien beschäftigt und
- 19 I: Also du hast denen gesagt, die sollen dahin zeigen,
20 ne?
- 21 Lea: Äh, ja.
- 22 I: Das ist also (.) gestellt, sozusagen.
- 23 Lea: Ja, ich hab denen (...) Das ist gestellt, genau.
- 24 I: Aber das ist das Arbeitsblatt von der vorherigen
25 Stunde, da mit dem Zadkine oder so etwas, oder Henry
26 Moore oder (.) Ja gut. Hmhm.
- 27 Lea: Ja. Weiter?

28 I: Ja.

29 Lea: Äh, das ist auch eine typische Situation bei uns im
30 Unterricht. Ja dass Carin -

31 I: Ja, sag ruhig immer die Namen. Gut.

32 Lea: Die Carin hört nämlich nicht zu. Die ist auch sehr
33 gelassen. Und äh, ihren Motorradhelm hat die auch
34 immer dabei. Musste man natürlich auch darauf kriegen.
35 Ja, die fährt nämlich immer Motorrad, deshalb hab ich
36 auch das daraufgemacht.

37 I: Hmhm.

38 Lea: Und äh (.) Sandra und Lara. Die haben ja extra ins
39 Foto geguckt. Das wollte ich eigentlich nicht damit
40 bezwecken, aber (.) nehmen wir einfach mal das nächste
41 Foto.

42 I: Genau. Das ist der?

43 Lea: Das ist der Tom. Der Tom sitzt sehr lustvoll
44 >{ironisch} an seinem Tisch.< Und ähm (.) Ja, das ist
45 auch eine untypische Haltung.

46 I: {lacht}

47 Lea: Und äh, so sitzt er eigentlich jede Stunde da ohne
48 etwas zu sagen und ohne sich zu beteiligen. Und, ja
49 wie gesagt, sehr, sehr extrem lustvoll. Das ist
50 natürlich ironisch, für die ganzen Zuhörer vor (.) Ja,
51 mehr kann man dazu auch nicht sagen.

52 I: Okay.

53 Lea: Na, der Herr Weber. Und, das Bild ist eigentlich nicht
54 extra passiert. Sagen wir mal so, nehmen wir mal
55 lieber das nächste Bild. So, das ist nicht gestellt.
56 Da sitzen ja Sylvana, Katja und Tessi.

57 I: Hmhm.

58 Lea: Tessi ganz blond da. Ne, sie hier. Öhm, ja. Gerade
59 beim Beteiligen. Wie jede Stunde. Sind ja immer sehr
60 am Unterricht interessiert und die Verena sagt ja
61 immer was. Und äh, ja. Mal weiter. Das war ein
62 bescheuertes Bild.

63 I: Da habt ihr euch selber fotografiert, ne.

64 Lea: Ja, da haben wir uns selber fotografiert. Weil wir das
65 auch mal lustig fanden. Es ist aber sehr unscharf
66 geworden, was auch nicht beabsichtigt war, also -

67 I: Da hättet ihr das Programm wechseln müssen, aber -
68 {lacht}

69 Lea: Ja.

70 I: Hmhm.

71 Lea: Oder einfach länger draufhalten, das geht auch.

72 I: Ha.

73 Lea: So. Das ist der Herr Weber wieder. Der zeigt wieder
74 auf ein Teil von seinem Bild. Beziehungsweise, ich
75 denke mit dem, was wir da besprochen haben. Ja, das
76 hab ich fotografiert, weil das so die typische
77 Lehrerhaltung ist. Mit so nem Stöckchen (.) auf das
78 Bild zu zeigen. Und (.) dann gehen wir weiter. Hier
79 haben wir uns wieder selber fotografiert. Aber wir
80 haben uns auch gleichzeitig ähm, ja wir haben
81 gleichzeitig sehr gelacht, weil irgendwas Lustiges
82 passiert ist. Ich weiß aber auch nicht mehr, was das
83 war. Ähm (.) ja (.) die anderen haben ja auch gelacht,
84 hier sieht man ja, wie das passiert ist. Wie zum
85 Beispiel, die Lara, die lacht da ja auch mit. Ich
86 selber habe das Foto nicht gesehen, weil ich es
87 geschossen hab. Und ähm (...) ja. Hier hat die Carin
88 irgendwas erklärt. Deshalb sind da auch so komische
89 Handbewegungen. Sieht sehr komisch aus. Und ähm (.) ja
90 (.) warum ich das geschossen hab, äh, weil die Carin
91 auch mal was erklärt hat {lacht}. Ups. {lacht} Ansgar
92 und Tom. Wir waren ja sowieso sehr wenige hier. Und
93 äh, ja man sieht ja auch, dass sie sehr aktiv am
94 Unterricht teilnehmen. Oder auch nicht. Andreas macht
95 eigentlich auch nie was. Da sieht man mal den
96 Gegensatz, von rechts zu links. Also linke Seite zeigt
97 (.) stellt die Seite dar, die eben nicht so
98 interessiert ist am Unterricht. Die rechte Seite, ähm,

99 ja, ist die Seite, die immer am Unterricht mitmacht.
100 Und sehr begeistert ist. Das ist eigentlich auch, wenn
101 alle da sind so. Die rechte Seite macht eigentlich
102 selten was.

103 I: Also die Zwillinge und die Tessi, die machen am
104 meisten?

105 Lea: Ja. Die machen am meisten. Die melden sich die auch
106 jede Stunde und sind auch immer interessiert und
107 stellen Fragen und antworten, und bringen sich ein,
108 und melden sich und alles Mögliche. Und die linke
109 Seite nicht unbedingt. Wo ist denn jetzt die Maus? Da.
110 So. Ja, Herr Weber wieder mit Zeigeposition. Er
111 versucht gerade was zu erklären. Das Bild ist ein
112 bisschen zu dunkel geworden. Das habe ich auch nicht
113 beabsichtigt. Das ist ein Video. {lacht}

114 I: Aha. Das erste Video, was mit der Kamera gemacht wurde.
115 Aha.

116 Lea: Ehrlich?

117 {Die Casette wird umgedreht.}

118 Lea: Ähm, ja ich tu so als ob ich gehen würde, obwohl
119 >{ironisch?} der Unterricht ja gar nicht langweilig
120 ist. Nö.<

121 Herr Weber {im Hintergrund}: Na!

122 Lea: Nie! Also Theorie ist immer das Positive an Herrn
123 Weber. Sind seine Stärken. {lacht} Da sind man noch
124 Tom, sehr interessiert. Also, an seinem Blick sieht
125 man, dass gerade die Micky Maus in seinem Kopf
126 vorbeiläuft anstatt dass Herr Weber und sein
127 Unterricht (.) ich glaub, er hat gar nicht
128 mitgekriegt. Öhm. Ja. Habe ich mich wieder selber
129 fotografiert. Deshalb wusste ich jetzt auch nicht, wie
130 das am Ende aussehen wird. Aber das ist eigentlich gut
131 geworden. Weil ich wollte eigentlich alle vier in so
132 ner möglichst, in nem möglichst ähm kleinem Bild.

133 I: Hmhm.

134 Lea: Das heißt, wenn man dann so fotografiert, so gerade,
135 dann (.) äh (.) dann hat man ja alle drauf. Ohne dass
136 man einen weiten Abstand hat. Der hier auch, einmal
137 von unten. Aber das hat auch nicht ganz gut geklappt.
138 Weil ich hab so fotografiert, na ja hier links ist ja
139 sehr viel Platz frei, also das wollte ich eigentlich
140 nicht. Hier, das hab ich ja hier geschafft. Weil ich
141 das ja gesehen habe. Bei denen klappt das auch ganz
142 wunderbar, weil die, (.) Wie gesagt, die sitzen alle
143 so gleich. Auch mit den Armen. Sieht man dann hier.
144 Die haben alle die Arme irgendwie angewinkelt unterm
145 Tisch. Vielleicht haben sie sich abgesprochen, ich
146 weiß auch nicht. Die sehen so ordentlich aus, wenn die
147 so sitzen. {lacht} Die Sandra, ja, sie hat da ähm,
148 also da hab ich einen ziemlich guten Schnappschuss
149 gemacht. Weil, die hat auch nicht gesehen, dass die
150 Kamera, dass ich sie gerade fotografieren wollte. Ähm,
151 und dann hab ich sie fotografiert. Und das ist ein
152 ziemlich guter Schnappschuss geworden, wenn man sich
153 gut (.) ja, weil man da gut drüber lachen kann und
154 weil man so was ja nicht unbedingt (.) äh (.) immer
155 sieht. Ja dann wieder >{lachend} Tom.< Sehr aktiv,
156 überhaupt nicht müde. Ja. Tom und Ansgar. Also die,
157 die Gruppen, man sieht ja, dass die Gruppen sich
158 zusammensetzen, hier welche, die mitmachen, hier die,
159 die nicht unbedingt hier am Unterricht teilnehmen,
160 aber an was anderem eventuell. Und hinten die
161 Schläfer, die eigentlich gar nicht hier sind, nur eben
162 physisch. So. Das habe ich mal so fotografiert, damit
163 man mal ein bisschen den Computer sieht, ein bisschen
164 den Herrn Weber. Das sieht ein bisschen komisch aus,
165 weil hier in der Mitte alles frei ist. Weil das habe
166 ich extra gemacht. Ich weiß eigentlich gar nicht
167 warum, aber das habe ich extra gemacht. So. Die Kamera
168 ist gut zum Fotografieren, ich weiß auch nicht.
169 Fotogen, sind sie! Und, man kriegt also immer das

170 richtige Foto. Mal so aus der Nähe so. Also, nicht nur
171 dass sie Zwillinge sind, die gucken oder eben auch
172 nicht, also. Ja, das war eigentlich auch nicht
173 beabsichtigt. Sie so unscharf zu treffen. Das können
174 wir überspringen. Dann die Sandra, wie sie Carins
175 Brille anprobiert. Das heißt, die war auch nicht am
176 Unterricht sich wirklich am beteiligen, sondern eher
177 damit beschäftigt, irgendwelche Faxen zu machen, wie
178 wir auch. Herr Weber teilt gerade Blätter aus, wie so
179 jede Stunde eigentlich, jede Theoriestunde. Ah hier,
180 ja, immer irgendwas vorlesen, lesen, ja, da teilt er
181 wieder Blätter aus, also ist gerade dabei auszuteilen.
182 Dann haben wir die Sandra geschmückt, wie einen
183 Tannenbaum. Mit so einem Geschenkband. Und, das hat
184 die Carin fotografiert. Die fand das ziemlich lustig,
185 dass sie hat in den Haaren hat, das Geschenkband. Hat
186 sich also auch nicht am Unterricht beteiligt. Mhm.
187 Herr Weber am Computer.

188 I: So, jetzt sind wir einmal rum, oder?

189 Lea: Ich glaub, das ist jetzt wieder das erste Bild.

190 I: Oder mach noch einmal einen weiter -

191 Lea: Ja, ja.

192 I: Ja, sind wir einmal rum. Ja super. Ganz kurz, ähm,
193 noch mal, Selbstcharakterisierung, wie heißt du,
194 Alter, ungefähre Leistung in der Schule, welcher
195 Stadtteil?

196 Lea: Stadtteil B., Lea B., bin 19 Jahre alt, gehe noch aufs
197 X-Gymnasium. {lacht}

198 I: Noch, inwiefern?

199 Lea: Noch, äh, ich bin kein ziemlich guter Schüler. So ein
200 paar Probleme mit einigen Lehrern. Natürlich nicht mit
201 Herrn Weber. Ähm, ja, also, was soll man dazu sagen?
202 Nicht so gut. Ich weiß gar nicht, was ich weiter
203 machen soll, ob ich jetzt weitermachen soll mit der
204 13, oder nicht. Weil es eben nicht so gut läuft. Ich

205 denke, dass es nicht wirklich so bringt. Ich würde
206 gerne später etwas mit Fotografie machen.
207 I: Hmhm.
208 Lea: Ja, weil mich das auch interessiert, weil ich auch
209 sehr gern Fotos mache. Und, jo -
210 I: Kunstunterricht?
211 Lea: Kunstunterricht, Kunst stehe ich eigentlich eins, egal
212 was ich mache. Bin immer nach zehn Minuten fertig.
213 Aber aufgrund der Fehlstunden werde ich aber eine Drei
214 kriegen.
215 I: Ah! Ja, vielen, vielen Dank. Tolle Fotos.
216 Lea: Kein Thema.
217 I: Superschön. Jetzt die beiden noch. Ich wünsch dir
218 alles Gute, dass das klappt mit dem Fotografieren
219 später.
220

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen: (sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (..), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

 Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

Unterrichtstranskript

Titel des Transkripts: UG20.6.

Datum der Aufnahme: Dienstag, 20.6.2006

5. Stunde, Beginn und Ende der Stunde laut Plan: 11.55-12.40 Uhr

Ort und Schulform: X-Gymnasium (Innenstadtbereich einer Großstadt)

Fach: Kunst

Stundenthema: Thomas Schütte: Bronzefrau Nr. 6 (2001)

Liste der Teilnehmer: GK Kunst (Jahrgangsstufe 12), sieben Schülerinnen (Carin, Dana, Lea, Marlen, Sandra, Vera und Verena) und zwei Schüler (Ansgar und Tom), Herr Weber

als teilnehmender Beobachter: Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Jörg Grütjen

-
- 1 Herr Weber: Ups, okay, jetzt haben wir eine halbe Stunde Zeit.
2 So jetzt zeige ich euch einen schönen (.) *Torso*. Passt
3 gut ins Thema so, der steht im, äh Museum X. [Ein
4 Museum für zeitgenössische Kunst]
5 Sandra (?): Echt cool. Von was einem ist der?
6 Herr Weber: X die Figur aufgestellt und die ist von Thomas
7 Schütte. Hat jemand den Namen schon einmal gehört?
8 Mindestens zwei Mädchen gleichzeitig: Nein.
9 Herr Weber: Thomas Schütte schon mal gehört?
10 M: Bitte?
11 Herr Weber: Thomas Schütte.
12 M: Ne.
13 Herr Weber: Die Figur ist von 2001, wenn ich das richtig
14 notiert habe. Also drei Jahre alt.
15 M: ()
16 Herr Weber: Was?
17 Vera: Ach, das ist ja im Museum X!
18 M: Ja, Vera, haben wir gerade gesagt.
19 Vera: Oh.
20 M: Hööööh.
21 Herr Weber: {lacht} Woran kann man erkennen, dass das im X-
22 Museum ist?
23 Sandra (?): Ja an den Fenstern.
24 Herr Weber: Ja.

25 M: ... Museum X ...

26 Herr Weber: Gut. Dann ist das ja wieder eine bisschen

27 schwierige Figur, dass wir erst mal beschreiben müssen,

28 was da alles zu sehen ist.

29 M1: Sieht aus wie ein Nilpferd.

30 M2: Vogel.

31 M2: Das da vorne ne Schnauze hat.

32 Herr Weber: Wo siehst du das Nilpferd? {lacht}

33 M2: Da vorne an der Schnauze.

34 Herr Weber: Hier?

35 M2: Genau.

36 Herr Weber: Ja.

37 M2: Und dann die Augen da so rüber.

38 Herr Weber: Ja.

39 M2: Der Rücken.

40 Herr Weber: Ja.

41 M: Ja, aber -

42 Herr Weber: Aber?

43 Herr Weber: Dana.

44 Dana: Ich finde, das sieht aus wie ein Drachen.

45 Herr Weber: Ein Drachen. Was erinnert denn dadran?

46 M: Wegen den Spitzen.

47 M1: > {flüsternd} ()<

48 Herr Weber: (x x)?, zu mir.

49 M1: > {flüsternd} ()<

50 Herr Weber: Ja,-

51 M2: Ich habe über das Bild geredet.

52 Herr Weber: Ja, (x x).

53 M: Ein Drachen. Da am Rücken ist doch, das da vorne, und

54 hinten am Rücken ist, ja, da hat er normalerweise doch

55 was.

56 Herr Weber: Ja, Kamm oder so etwas.

57 M: Ja, genau.

58 Herr Weber: Ja. Gut. Was sehen die anderen? (kurze Pause)

59 Sandra, was wolltest du sagen?

60 Sandra: Einen Vogel.

61 Herr Weber: Einen Vogel. Wo ist der zu sehen?
62 M: Ich sehe einen Fuß.
63 Sandra: Hier so -
64 Herr Weber: Was?
65 Sandra: Ja, da ist der Schnabel. Und so Spitzen und so Federn,
66 die so absteigen.
67 Herr Weber: Ja. (.) Okay. Sieht denn jemand, wo sich der Torso
68 versteckt hier?
69 M: {lacht}
70 Carin: Da so, über dem Bein.
71 Herr Weber: {lacht}
72 Carin: Hier der (.) datt da, hä?
73 Herr Weber: Torso ist unser Halbjahresthema. {lacht}
74 Herr Weber: Ne?
75 M: Jaja.
76 Herr Weber: Und, Carin.
77 Carin: Ja, das ist nicht so einfach zu sagen.
78 Herr Weber: Ja.
79 Carin: Ach falsch.
80 Herr Weber: Bleibt mal jemand anders dran.
81 Sandra (?): Ja so. ()
82 Carin: (höhöhö)
83 M: Was ist das da?
84 ?Man merkt ...
85 Carin: Ah, ja (.) ich hab recht gehabt.
86 Herr Weber: Hier kann man schon ein bisschen was deutlicher
87 erkennen.
88 Carin: Man sieht sogar den Bauchnabel.
89 Herr Weber: Ja. Bauchnabel. Was erkennt man noch?
90 Carin: Die Hände.
91 Sandra: >{leise} Einen Arm.<
92 Carin: Einen Arm.
93 Sandra: >{leise} Einen () Kopf.<
94 Carin: Einen komischen Kopf.
95 Herr Weber: Wo ist der Kopf genau?
96 Carin: Da rechts oben, das ist eigentlich ein Vogelmensch.

97 Herr Weber: Hm.

98 Carin: Das ist ein Vogelmensch, mit zwei Köpfen.

99 Herr Weber: {lacht} Ja. Das ist aber nicht eigentlich der
100 gemeinte Kopf. (.) Dann (.) wollen wir kucken, wo der
101 Kopf zu sehen ist. {lacht}

102 Carin: Das ist wie bei den Simpsons.

103 M: ()

104 Sandra (?): Was?

105 Herr Weber: Ja, wie ist denn diese Ansicht? {neue Ansicht auf
106 Projektionsfläche} Was erkennt ihr da wieder?

107 Sandra (?): Weiß nicht.

108 Herr Weber: Ja, Verena.

109 Verena: Ja, das könnte also, halt ein Kopf sein, dass da
110 hinten der Popo ist -

111 Herr Weber: Hier?

112 Verena: Ja, dass das halt so ein Bein ist, da vorn dieser
113 Stumpf, also dass das ein ()

114 Herr Weber: Ja (.) Und, was noch?

115 Verena: Und dass dann vielleicht auf dem Ellenbogen sich den
116 Kopf stützt oder so. Hmhm.

117 Herr Weber: Hier ist ein Ellenbogen, und [dann

118 Verena: [Ja.]

119 Carin: und] die Hand und so.

120 Herr Weber: Hier.

121 Verena: Ja

122 Herr Weber: Jao.

123 Verena: Und darauf dieser Kreis, dass das diese Schnauze ist,
124 oder was das ist, was man eben von vorne gesehen hat,
125 aber man könnte auch so denken, dass das halt jemand so
126 -

127 Herr Weber: Ja, könnte man meinen, ne.

128 Verena: Hm.

129 Herr Weber: Ups. Wir müssten mal gucken >{gemurmelt}()
130 Eigentlich, ähm, da merkt man schon die Schwierigkeit
131 dieser Darstellung, dass der Kopf eigentlich hier unten
132 sein soll. (.) Hm?

133 M: Das ist irgendwie ein komisches Kunstwerk.
134 M: Vielleicht, wenn man das so mal live sehen würde, so,
135 wäre gut.
136 Herr Weber: Ja.
137 M: Das wär was Anderes.
138 M: Das kann man von mehreren Ansichten gar nicht genau
139 sehen.
140 M: Man kann sich das ja nicht zusammensetzen, das
141 Kunstwerk.
142 Herr Weber: Ja.
143 Vera: Von allen Ansichten sieht das ganz anders aus. (.) Man
144 kann das nicht so als Gesamtfigur sehen.
145 Herr Weber: Ja. Deutliche Schwierigkeiten, gerade bei dieser
146 Figur. Bei anderen, die wir gesehen haben, war das
147 einfacher.
148 M: Ja.
149 Herr Weber: Da reichte manchmal auch eine [Ansicht
150 M: [Ja.]
151 Herr Weber: zum] Beispiel beim Laokoon, wenn ihr euch
152 erinnert, der mit den Schlangen kämpfte, da haben wir
153 eigentlich immer nur von vorne angeguckt, und das
154 reichte, ne, während hier muss man irgendwie drumherum
155 gehen, damit man das erfassen kann.
156 Carin: Ja, das war irgendwie nicht so =
157 Herr Weber: = Und gerade das hier ist auch sehr dunkel.
158 Carin: Ja, (.)
159 Verena: Ja das ist jetzt (.) man erkennt zwar, was ganz oben
160 ist, dadurch dass das Licht da so rauf fällt, und so
161 reflektiert aber man erkennt darunter gar nichts so
162 genau.
163 Herr Weber: Hier.
164 Verena: Genau, ob da jetzt Schatten ist und dass -
165 Herr Weber: Ja wir können auch ein bisschen zurückgehen, ich
166 guck mal, ob ich eine Ansicht habe, wo man das unten
167 ein bisschen besser sieht.
168 M: Das sieht ja noch merkwürdiger aus (...)

169 Carin: Ja das is.
170 ()
171 Herr Weber: Ja.
172 Carin: Ein, ein (W x).
173 Herr Weber: Ja.
174 Carin: Ja. Was so in der Art.
175 Herr Weber: Gut. Jetzt kann man vielleicht hier unten den Kopf
176 ein bisschen erkennen. (.) Ne.
177 M: Das sind ja auch ganz anders -
178 M: Ich würde -
179 Verena: Der Kopf ist weiter oben -
180 Carin: Genau.
181 M: Wie so ein Schnabel.
182 M: Ja.
183 Herr Weber: Ja. Das ist extra so. Da merkt ihr schon so, das
184 stimmt irgendwie nicht.
185 M: Ne.
186 Herr Weber: Ne.
187 M: Wieso sollte das denn da unten der Kopf sein, der liegt
188 dann ja.
189 M: Aber dann ist der Kopf auch halb abgeschnitten.
190 Herr Weber: Ja. Da wo das Rückgrat besteht. Einmal hier ist er
191 auch abgeschnitten, ne.
192 M: Ja aber -
193 M: Es wäre besser, wenn das der Rücken -
194 M: Ja eben.
195 M: Da unten der Kopf ist -
196 Carin: Ja das wäre ja zwischen Schultern und (.) wenn du jetzt
197 drauf guckst (.)
198 {Gekicher}
199 Herr Weber: Ja. (.) Okay. Aber wir haben jetzt zwar so
200 ungefähr so interpretiert. Was macht das denn für einen
201 Eindruck? So von der Stimmung und Aussage?
202 M: Mystisch.
203 Herr Weber: Hm.
204 Sandra: Traurig.

205 Carin: Also dass das gar nicht =
206 Sandra: = erschöpft ist.
207 Herr Weber: Erschöpft, hm. Ja. Was wolltest du sagen?
208 Sandra: Ne, das ist unappetitlich.
209 Carin: Gefangen.
210 Herr Weber: Gefangen, aha. Wie kommst du darauf? Wie kommst du
211 darauf, Marlen?
212 Marlen: Ich wollte sagen, wegen der Pfote, der Arm wir sollen
213 jetzt zwei, wir müssen das jetzt weiterführen, okay?
214 Aber ich finde, dass irgendwie der Arm den Kopf so
215 einschließt.
216 Herr Weber: Ja. Also dass der -
217 M: Wie bei den ()
218 Herr Weber: Ja, so dass ist hier eher so ein bisschen
219 gequetscht, ne.
220 Marlen: Ja genau.
221 Herr Weber: Ja.
222 M: ()
223 Herr Weber: Dann hatte ich da traurig gehört.
224 Sandra: Ich hatte das gesagt.
225 Herr Weber: Wie kommst du darauf?
226 Sandra (?): Weil der [so
227 M: [{räuspern}]
228 Sandra (?):so], unten so mit dem Kopf nach unten auf dem
229 Tisch.
230 Herr Weber: Ja.
231 Sandra (?): Also irgendwie wie ein Baum oder so was.
232 Herr Weber: Ja. (.) Andere Eindrücke?
233 M: Irgendwie, dadurch dass es auf dem Tisch liegt ()
234 Herr Weber: Okay. Ja, ich kann ja auch mal den Tisch mal
235 dazunehmen. Ähm.
236 M: {Gemurmel}
237 Carin: Was denn?
238 Herr Weber: Jetzt ist der Tisch auch mal dazu zu sehen.
239 M: Vera?
240 Herr Weber: Wie passt der denn dazu?

241 M: Ich musste so darüber lachen. Nein, das war -
242 Herr Weber: Lea, sag doch mal: Wie passt denn jetzt der Tisch
243 dazu, Lea?
244 Lea: Ja gar nicht, also.
245 Herr Weber: Woraus ist der überhaupt?
246 Lea: Aus Stahl.
247 Sandra (?): Ich weiß was () sieht aus wie ()
248 Herr Weber: Ja, sind so Stahlträger, ne.
249 M: >{lachend} Rost.<
250 Herr Weber: Mit Rost, ja.
251 M: Das ist eigentlich nicht so glatt wie die Figur ist, so
252 rund
253 Herr Weber: [Ja.]
254 M: [und], ich weiß nicht, so -
255 M: Aber sie sieht wunderschön aus.
256 M: () es glänzt.
257 M: Passt nicht zusammen, find ich.
258 Herr Weber: Ja.
259 Carin: Also, die Figur passt ja gar nicht in das Bild, weil
260 die Fenster sind auch eckig.
261 Herr Weber: Also noch ne Figur, im Gegensatz ganz spitz. Ja.
262 (.) Stört das denn dann der Tisch, oder betont der das
263 eher?
264 Carin: >{Autogehupe} ()< glänzend ()
265 Herr Weber: Gut. Hättet ihr genau denselben Tisch genommen?
266 M1: Ja. Weil der gerade ist, dadurch wird das ja betont,
267 finde ich. Der Kontrast. So runde Formen, und dann so
268 eckige. [()]
269 [{Gelächter}]
270 Herr Weber: Ja.
271 M1: Ich würde den auch nehmen.
272 Herr Weber: Gut. Ich kann jetzt mal kurz verraten, dass dieser
273 Tisch, ähm, daher kommt, praktisch der
274 Aufbewahrungsort, wenn die gegossen werden, dann werden
275 die auf solchen Tisch gelagert. Und der hat einfach
276 diesen Tisch mitgenommen in die Ausstellung. Und hat

277 sie darauf liegen lassen. Könnt ihr euch vorstellen,
278 warum er das macht? Anstatt jetzt auf einen schönen
279 Sockel zu stellen ...

280 Carin: Mhm.

281 (x Sek.) >{Gemurmel} ()<

282 Sandra (?): In Düsseldorf.

283 Carin: Das ist doch nicht im Museum X (.) oder?

284 M: Nicht bei mir.

285 Herr Weber: Welche Figuren hatten wir denn, die auf einem
286 Sockel standen?

287 M: Ja von diesem Russen, (d x)

288 M: ()

289 Herr Weber: Ja, Archipenko.

290 Sandra (?): Von Archipenko, diese, mit dem, der Plastik aus
291 dem Tropenholz.

292 Herr Weber: Ja.

293 Carin: Du meinst Y-Museum.

294 Herr Weber: Könnt ihr euch vorstellen, warum Archipenko da
295 seine Figur auf so einen Sockel gestellt hat, auf so
296 einen schönen runden, Marmor-Sockel, während er das
297 hier das auf einen ... ein Stahlskelett stellt?

298 Verena: Ja vielleicht soll dadurch auch noch das Raue betont
299 werden, so dass ist ja jetzt nicht so ne Figur, die so
300 ganz glatt ist, nur poliert, also dass es jetzt schön
301 ist, sondern ist ja eher so, ähm, ja das ist ja jetzt
302 eher so robuster so vom Material her und so, das würde
303 gar nicht passen, wenn das jetzt so ein feiner Sockel
304 wäre, finde ich.

305 Herr Weber: Hmhm. Kannst du ein bisschen ausführen, was da
306 verstärkt wird, oder?

307 Verena: Ach so, ja. Der Ausdruck, dass der wirkt ja, ich weiß
308 nicht, ich kann das nicht so genau sagen, weil ich die
309 Figur gar nicht so genau erkennen kann

310 Herr Weber: [Hmhm.]

311 Verena: [aber] das ist eher so, dadurch dass der ja jetzt aus
312 glattem Material ist und so, wirkt das ja eher so ein
313 bisschen bedrohlicher würde ich mal sagen

314 Herr Weber: [Ja.]

315 Verena: [Nicht] jetzt so, dass das jetzt schön oder niedlich
316 wirkt, und ähm, und ja auch durch diesen Tisch, der ja
317 auch sehr robust ist, und ähm, ja, auch nicht gerade
318 schön ist, der ist ja eher praktisch als alles andere,
319 was vielleicht noch so den Eindruck der Figur
320 unterstützt halt, dieses Rumglamour

321 Herr Weber: [Ja.]

322 Verena: [dieses], ich weiß nicht genau.

323 Herr Weber: Ja.

324 {Gekicher}

325 Carin: Oh wir sind heute wieder ... (unverständlich)

326 Herr Weber: Und ein Detail haben wir vielleicht noch entdeckt
327 (.)

328 Sandra (?): ()

329 Herr Weber: Etwas, was gar nicht passt.

330 Verena: Ja dieses, was da raus steht, ne?

331 Herr Weber: Ja.

332 M: Ist das nicht, (.) eine Hand?

333 Herr Weber: Na. {freundliches Lachen}

334 M: Eher so nen=
335 M: =Knüppel.
336 {Gekicher}

337 ()

338 M: Dann sags doch.

339 Herr Weber: Könnt ihr sagen, was das hier ist, was da so raus
340 steht?

341 M: Ein Baum.

342 M: Ähm
343 M: ()

344 Carin: Eine Mischfigur.

345 M: Ein Fuß ()=
346 M: =ein Huhn

347 M: Ein abge () Hand () ein ()
348 Herr Weber: Ja.
349 M: Und ja das sieht ja gar nicht wie ()
350 Carin: Und das sieht aus wie (.) ein bisschen (.) ein Rücken.
351 Herr Weber: Ja, hier ist die Wirbelsäule, die rausguckt.
352 Carin: Das sieht aus wie ()
353 Herr Weber: Gut.
354 M: Jaaah!
355 Herr Weber: Okay, dann noch mal ergänzend dann, könnt ihr euch
356 vorstellen, warum er das gemacht hat?
357 M: Warum?
358 Carin: Was?
359 Herr Weber: Mit den Pos.(.)
360 Carin: Ähm (.) Pos hört sich irgendwie komisch an.
361 Sandra: Ja, sieht auch wieder aus wie ne Pfote.
362 Carin: Ja so wie auf der anderen Seite, das sieht auch mehr
363 aus wie eine Pfote.
364 M: Welcher anderen Seite?
365 M: Wo ist denn da ne Pfote?
366 Herr Weber: Das ()
367 M: Wuselkopf?
368 Herr Weber: passend zu diesem hier [()]
369 [Gemurmel]
370 Carin: Ich hab das gleiche -
371 M: Echt?
372 M: Ja.
373 Herr Weber: Jemand ne Idee?
374 M: ()
375 Herr Weber: Warum er da () Nein, warum hier jetzt
376 plötzlich statt dem Arm () passt das da zu dem ganzen
377 Ausdruck der Figur?
378 (x Sek.) {unverständliches Gemurmel}
379 Herr Weber: Erschließt sich euch nicht?
380 M: {unverständliches Gemurmel}
381 Verena: Dadurch wirkt das irgendwie noch uneindeutiger.
382 Herr Weber: Ja. (.) Uneindeutiger.

383 M: {unverständliches Gemurmel}
384 Herr Weber: Gut, ähm, mit welchen Plastiken, die wir jetzt
385 besprochen haben, könnt man das denn noch vergleichen?
386 Und wieso?
387 (...)
388 Herr Weber: Welche Figuren haben wir noch besprochen?
389 (Schweigen, leises Gelächter)
390 M: (unverständlich, geflüstert)
391 Herr Weber: Ja, Henry Moore zum Beispiel.
392 M: Ja, der Henry Moore ... (ironisch)
393 Herr Weber: Waren wir ja im Park neulich. Ein paar von euch.
394 Gibt es da Vergleichspunkte? Zwischen den beiden?
395 M: (unverständlich)
396 M: Warum sind die eigentlich immer schwarz?
397 Herr Weber: Wie ist das Material, die Bronze, (unverständlich)
398 mit der Verarbeitung? Ja Verena.
399 Verena: Der Vergleichspunkt ist vielleicht insofern, dass
400 die, ähm, Skulpturen nicht vollständig sind, also Torsi
401 sind ...?
402 Herr Weber: Ja.
403 Verena: Ist Torsi die Mehrzahl von Torso?
404 Herr Weber: Torsi, joa ... glaub ich.
405 Verena: Mehrfach und doppelt und ähm, dass vielleicht bei
406 beiden dann eine große Interpretationsmöglichkeit
407 vielleicht steht, also das kann man interpretieren auch
408 gerade, wo das ausgestellt wird. Der Raum, wo das
409 steht, oder die Landschaft halt, beeinflusst eben auch
410 noch die Interpretation und kann halt sehr
411 vielschichtig gesehen werden. Und äh, regt also eher so
412 die Fantasie an. Jeder sieht da auch was anderes drin.
413 Herr Weber: Und, habt ihr noch Vergleichspunkte zu Henry
414 Moore, bei der Figur? Die wir im Park gesehen haben.
415 Wart ihr dabei? Oder die, äh, die ich projiziert habe,
416 die Figuren, die so in zwei Teilen waren. Wer fängt an?
417 M: Hä?
418 Herr Weber: Was sind da noch Vergleichspunkte so?

419 M: Ja ich hab nichts gesagt. (leise)
420 Herr Weber: Material, ne? (kurzes Lachen) Von den Formen her,
421 könnte man das auch vergleichen?
422 Carin (?): Nicht wirklich.
423 Verena: Das ist detaillierter als, ähm.
424 M: Aber auch ...
425 Carin: Man weiß ja nicht so genau, was der ausdrücken wollte,
426 deswegen finde ich es so ...
427 Herr Weber: Ja. Verena.
428 M: Wer weiß, ob der sich bei der Figur wirklich was dabei
429 gedacht hat.
430 Herr Weber: Verena.
431 Verena: Man könnte das vielleicht auch noch vom Material ein
432 bisschen vergleichen, weil, ähm, das wirkt ja wie
433 Gestein oder so, ich weiß nicht genau, was es ist, aber
434 bei Moore war das ja auch so, eher so, ähm, glatte
435 Oberflächen, und nicht so raue.
436 Herr Weber: Ähm. (bestätigend)
437 Verena: Und, ähm, ja und so hell, kann man das vielleicht
438 noch vergleichen mit den Formen. Hier ist ja jetzt zum
439 Beispiel dieses Obere ist ja sehr gesprungen, aber ähm
440 dafür sind da ja auch diese Zacken, die wären bei Moore
441 wahrscheinlich nicht vorgekommen, weil ...
442 Herr Weber: Ja.
443 Verena: ... ähm ...wie eben schon gesagt wurde, der gröber
444 gearbeitet hat.
445 Herr Weber: Ähm (bestätigend) Gut, da sind wir schon bei den
446 Unterschieden. Was unterscheidet ihn noch von Moore?
447 Dieses jetzt?
448 Verena: Dass das jetzt sehr unruhig wirkt, vielleicht. Bei
449 Moore war das eher, ähm, da drückt das eher so ne
450 Gelassenheit, so nen Gleichklang aus, würde ich sagen,
451 hier drückt das eher so, weiß nicht, dadurch dass da ja
452 alles irgendwie nicht zusammen passt, finde ich
453 zumindest, ähm, drückt das so ne Unruhe, öh, aus.
454 Herr Weber: Ja. Sag ruhig. Okay. Gut.

455 (unverständlich)
456 Herr Weber: Ähm.
457 M: Schön. (unverständlich) ... goldenen ...
458 Herr Weber: Gut. Ähm. Vielleicht mal ein Vergleich zu einem
459 ganz anderen Kunstwerk, dem Laokoon. Wenn ihr euch da
460 an den Vater mit seinen beiden Söhnen, der mit den
461 Schlangen kämpfte. Gibt es da auch Vergleichspunkte,
462 Unterschiede ...?
463 M: Ja, Farben, Formen ...
464 Herr Weber: Ja. Das wäre offensichtlich, ne. Hm?
465 Verena: Ja, was wir gesagt haben schon, ...
466 M: Götter.
467 Carin: ... dass es nicht so abstrakt ist ...
468 Herr Weber: Ja, man kann alles erkennen, sämtliche Details
469 und?
470 Verena: Und dass vielleicht auch noch, dass, also das war ja
471 ne Sage, glaub ich, ...
472 Herr Weber: Hm.
473 Verena: ... von einem Dichter, und dass ist ja jetzt da
474 spielt ja jetzt nicht auf eine Geschichte oder Sage an,
475 glaube ich. Oder?
476 Herr Weber: Das? Nö. Man könnte vermuten, worauf es anspielt,
477 vielleicht, ob es jetzt auf eine Sage anspielt.
478 M: Mhm.
479 Herr Weber: Was ...
480 Carin (?): (unverständlich)
481 Herr Weber: Gut, von der Aussage her. Gibt es da
482 Vergleichspunkte?
483 M: Tja.
484 Verena: Was ist denn die Aussage von dem? Ich weiß nicht, ich
485 kann damit gar nicht so viel anfangen. (unverständlich)
486 Herr Weber: Ja. Aber das ist es ja schon mal. Dass es sehr
487 offen ist hier, ne. Man weiß gar nicht genau, was es
488 aussagt.
489 M: (kurzer Ausruf, unverständlich)
490 Herr Weber: Wie war es beim Laokoon?

491 Verena: Ja, da war es ganz eindeutig.
492 Herr Weber: Und wie war die Aussage beim Laokoon?
493 Carin: Öh.
494 Herr Weber: (lacht)
495 Carin: Laokoon und die Schlange. (leise) ... (unverständlich)
496 Herr Weber: Ähm. Oder Sandra, weißt du noch?
497 Sandra: Was weiß ich?
498 Herr Weber: Wie die Aussage bei dem Laokoon war.
499 (unverständlich)
500 Sandra: (unverständlich) ja so ein Kampf zwischen ...
501 Herr Weber: Ja.
502 M: (unverständlich) Keine Ahnung.
503 Carin: Ja da waren wir uns doch nicht einig, da haben wir doch
504 so mehrere Sachen gelesen, da waren doch mal, mal so.
505 Herr Weber: Was war denn zum Beispiel Aussage?
506 Carin: Ja entweder dass der, dass der gerade zum Beispiel
507 verliert, oder dass der ... ich weiß gar nicht mehr
508 genau wie dass ... Schlange ...
509 Sandra: ... Schlange wieder wegstreift oder ...
510 Carin: Ja genau, die gerade auf ihn zukommt, und er dann
511 gerade noch so seinen letzten, seine letzte Kraft
512 aufbringt, weil er tot ist oder dass der die halt
513 wegdrückt, und ärgern will sozusagen, ...
514 Herr Weber: Mhm.
515 Carin: ... gewinnt, ja, und ob dass, der einen Gesichtsausdruck
516 ängstlich war oder nicht, das fand ich eigentlich ...
517 Herr Weber: Ja. Aber insgesamt sollte es ja ein gewisses
518 Vorbild sein, ne. Wie er leidet. (unverständlich)
519 M: (unverständlich)
520 Herr Weber: (Lachen) Erinnert ihr euch, dass es so einen
521 Vorbildcharakter hatte, dieses Leiden des Laokoon, wie
522 er da das Leiden erträgt. (Pause) Gut. Ähm. Passt auf,
523 ich geb euch noch ein bisschen Material und dann ...
524 M: Was sollen wir ...
525 Carin: Was sollen wir denn mit (unverständlich)
526 Herr Weber: Mhm?

527 Carin: Was sollen wir mit sechs Zahlen? Was sollen wir damit
528 machen?

529 Herr Weber: Kannst du lesen?

530 Carin: Ach, soll ich vorlesen?

531 M: Ne, dann kann ... (unverständlich)

532 Carin: Ich les vor, kein Thema.

533 Herr Weber: Also jetzt noch mal eine kleine Zusammenfassung
534 über diese Figur. Und ihr sollt mal jetzt auch so ein
535 bisschen als Endpunkt dieser Torsireihe mal eure
536 Meinung zu dieser Figur formulieren.

537 Carin (?): Ja, Herr Weber sie ...

538 Herr Weber: und ein bisschen begründen. (kurzes Lachen) Gut.

539 M: (unverständlich)

540 Herr Weber: Ne, ihr könnt selber lesen.

541 M: Geil. (unverständlich, Gelächter)

542 M: Und wenn du drauf reagierst? (Flüstern)
543 (unverständlich)

544 (Gelächter)

545 (Schüler lesen)

546 Herr Weber: Gut, ja, denn mal jetzt Lea, lies mal den Text.

547 Lea: Entschuldigung.

548 Herr Weber: Ich sag mal, versucht mal eure Meinung da
549 vielleicht auch abgrenzend zu dem Text zu formulieren.

550 (Gelächter)

551 Carin: Ich les schon.

552 Herr Weber: (unverständlich)

553 Carin: Soll ich nicht vorlesen?

554 Herr Weber: Nein. Ihr könnt selber.

555 M: (unverständlich)

556 Carin: Vielleicht können manche nicht lesen.

557 M: (unverständlich)

558 M1: Was heißt denn zu einem früheren, nicht zu dem, sondern
559 ...

560 Herr Weber: Mh?

561 M1: Was heißt denn zu einem früheren, nicht zu dem, sondern
562 ...?

563 Herr Weber: Ach so. Der Text ist über ... die Figur ist aus
564 Stahl gegossen worden.

565 M1: Ach so. Also ganz viele gleiche, nur die gleiche Form.

566 Herr Weber: Die gleiche Form, aber die Figur aus Bronze, die
567 andere nicht.

568 (Ruhe)

569 Sandra: Kann ich mal die andere Seite sehen? Kann man die
570 Vorderseite sehen?

571 Carin: Frau?

572 Sandra: Da steht (im Folgenden lauter Partnergespräche,
573 Fragen an Herrn Weber ...) Da wo die Brüste sind ...
574 ... Bauchnabel ..
575 ... Ja okay ...

576 Verena: Ja kann man mal das erklären, wo ist denn da ne Frau?

577 M: Geht das heller?

578 Herr Weber: Äh. Ich glaub nicht.

579 Carin: Oder das erkennt man am PC besser.

580 Verena: Aber dann versteh ich das überhaupt nicht mehr, Herr
581 Weber.

582 Herr Weber: Hm?

583 Verena: Herr Weber, ich versteh dann die Figur überhaupt
584 nicht mehr. Ich seh das überhaupt nicht.

585 Herr Weber: Ja, auf der Projektion ist das wirklich schwierig.

586 Carin: Also wie, wo soll denn das sein?

587 Sandra: Also das Gesicht ...

588 Carin: Das soll ein Kopf sein?

589 Herr Weber: Die Brüste sind da jetzt dunkel ... da jetzt ...

590 Verena: Was ist das denn dieser Stachel? Was soll das denn
591 sein? Also versteh ich das jetzt richtig? Dass das da
592 die Wirbelsäule ist und hier der Kopf?

593 Herr Weber: Ja. Genau.

594 Verena: Und was ist dann das?

595 M: Schultern.

596 Verena: Jaja, dieser Stachel.

597 Herr Weber: (unverständlich)

598 M: Herr Weber? Wir brauchen noch mal ihre ...
599 (unverständlich)
600 Herr Weber: Ja?
601 Carin: Herr Weber, haben sie eine ...
602 M: Wenn sich zwei Menschen begegnen ...
603 Carin: ... damit man den Kopf besser sieht, ich weiß nicht, wo
604 der Kopf sein soll.
605 Herr Weber: Hier sieht man, dass der abgeschnitten ist, der
606 Kopf.
607 Carin: Ähm. Aber da steht von, „da wo das Gesicht sein soll,
608 ist ein Loch“. Das versteh ich nicht.
609 Herr Weber: Ja, hm. Da müssen wir den Experten fragen. Ist die
610 Stahlfigur da noch ein bisschen anders?
611 I: Nein, vollkommen gleich.
612 Carin: „Der Kopf liegt zwischen den Schultern versteckt. Wo
613 das Gesicht zu sein hätte, klafft ein Loch.“ Ich seh
614 kein Loch.
615 Sandra: Ja ich mein ...
616 M: Ich seh das überhaupt nicht, das Gesicht.
617 Herr Weber: (stöhnt)
618 Carin: Ja aber dann, wieso schreiben die was von den Brüsten.
619 (unverständlich) „Harte Schnitte haben die Büste
620 abgeschnitten.“
621 M: Das ist irgendwie schwer.
622 M: (unverständlich)
623 Herr Weber: (unverständlich) Hier ist das Gesicht
624 abgeschnitten.
625 Verena: Sollen das dann Haare auf der Schulter sein oder was?
626 „Die Haare flammend“ ...
627 Herr Weber: Ja ... (unverständlich)
628 M: Komisch.
629 (Eine zeitlang unverständliches Gemurmel ...)
630 M: Ich versteh jetzt mal überhaupt nichts.
631 Carin: Ich find den Text doof.
632 (uverständlich Gemurmel)
633 M: Der Schütte.

634 Herr Weber: Mhm?
635 (uverständliches Gemurmel)
636 M1: Ja also ich find den Text doof. (Pause) Geh ich nicht
637 mit, nicht kooperieren.
638 Herr Weber: (unverständlich)
639 M1: Mhm?
640 Herr Weber: Warum kooperierst du nicht? (Wieder Beginn des
641 Unterrichtsgespräches)
642 Carin: Das Gesicht und äh, und es hinten, also am Rücken äh,
643 das sieht ja überhaupt nicht aus wie ein Kopf.
644 M: Vielleicht steht der auf Frauen, die ihre Brüste
645 abgeschnitten haben. (Gleichzeitig Gemurmel)
646 Carin: Aber unten finde ich, da wo die Beine sein sollten.
647 Herr Weber: Ja.
648 Carin: Da finde ich nicht, dass es nach zwei Figuren aussieht.
649 (Gleichzeitig Gemurmel von Sandra) Ich find nur da
650 oben, was wir gesagt haben, was aussieht wie ein
651 Pummel, und Putzel oder Wollkopf oder so ... Da sieht
652 es aus als wären es zwei Figuren ...
653 Herr Weber: Ja.
654 Carin: ... aber da würde ich auch nicht sagen, dass es da
655 unten, dieses komische Ding der Kopf ist, sondern da
656 würde ich sagen, da sind zwei Köpfe. Und dann könnte
657 man das mit dem es mit dem „Niederringen“ vielleicht
658 sagen, aber dann ist nicht das da unten der Kopf. Und
659 ansonsten finde ich sieht das nicht unbedingt aus nach,
660 also nicht unbedingt nach zwei Figuren aus die
661 miteinander kämpfen oder so. Deswegen ...
662 Herr Weber: Mhm.
663 Carin: Zumindest der Unterkörper ist nur eines, nur ein
664 Körper.
665 M1: Also ich hab ja eben leise zu meiner Schwester gesagt,
666 als ob es so aussieht, als der wurd grad erschlagen und
667 wo der da so halbtot ...
668 M: (kichert)

669 M2: ... daliegt. Und das ist ja auch gewölbt. Ähm. Wo war
670 das jetzt? „Offensichtlich ... Offensichtlich stehen
671 wir vor dem Bild eines Kampfes. Vor kämpfend
672 Gefallenen. Das ist der klassische Akt in einem
673 Endspielzustand.“ (immer leiser werdend) Also?
674 Herr Weber: Da stehst du.
675 M2: Ja.
676 Herr Weber: Gut. Dann will ich gerne eure Meinung zu der Figur
677 hören.
678 M: Zu abstrakt. Zu viele Interpretationsmöglichkeiten.
679 Herr Weber: (unverständlich) ... zu uneindeutig, letztenendes
680 ...
681 Verena: ... ja ...
682 Herr Weber: mehr lakoonartig, ...
683 Verena: ... ja vielleicht ...
684 Herr Weber: ... oder klare Botschaft?
685 Verena: Ja, das jetzt auch nicht. Ich mein, zum Beispiel bei
686 Moore oder so, da konntest das ja, das fand ich besser,
687 weil ich finde, also vielleicht wenn man das besser
688 sehen würde, wenn man da vorsteht. Aber jetzt, anhand
689 der Aufnahmen, kann ich, kann ich überhaupt nicht
690 verstehen. Also ich finde ...
691 Herr Weber: Moore fandest du eindeutiger?
692 Verena: Ja, auf jeden Fall eindeutiger als dieses hier.
693 Herr Weber: Also man konnte die Figur eindeutiger erkennen?
694 Verena: Ja.
695 M: Die Aussage.
696 Herr Weber: Die Aussage?
697 Carin: Findest du das positiv oder negativ?
698 M: Obwohl hier, ist bei Moore irgendwie die Aussagekraft,
699 ja. Weil ...
700 Herr Weber: Was war denn jetzt die Aussage bei Moore?
701 M: Ja diese Gelassenheit, diese, diese Naturangepasstheit
702 des Menschen.
703 Herr Weber: Mhm. Der Einklang mit der Natur.
704 M: Ja genau. So ist das.

705 Herr Weber: Ja. Mhm. Okay. Vera, was hältst du von der Figur?

706 Vera: Ich find die auch nicht so gut. Ich find die auf jeden

707 Fall zu abstrakt. Den Hasen, den fand ich auch schöner.

708 M: Den Hasen?

709 M: (Gekicher)

710 Vera: Ja, den Hasen. Von Moore.

711 M: Hasen-Moore.

712 Vera: Und gleichzeitig ne Ente. Äh. Ne Gans.

713 M: Was? Wo hast du das denn gesehen?

714 Herr Weber: Wo jetzt?

715 Sandra (?): Das war so ein getrenntes Stück.

716 Vera: Ja.

717 Sandra (?): (unverständlich)

718 Vera: Da haben wir einen, einen Hasen erkannt. Und ne Gans

719 gleichzeitig.

720 Herr Weber: Jetzt bei der Figur, oder wo?

721 Vera: Nein, bei der Moore-Figur.

722 Herr Weber: Ach, bei der Moore-Figur. Stimmt, ja.

723 M: Die war viel schöner als die.

724 Vera: Außerdem ...

725 (Pause)

726 Lea: Ja, wenn man das schon so interpretiert, dann finde ich

727 das einfach abstoßend und widerlich, abgeschnittener

728 Kopf und gebrochenes Rückgrat, abgeschnittene Beine,

729 hab ich nicht so gern.

730 (Gelächter)

731 Lea: Ich find eine Seite gut, eine Seite nicht ... Also ich

732 find die Figur, wo man so, so Tierköpfe zu erkennen

733 glauben glaubt, oder so .. die find ich eigentlich ganz

734 gut. Aber die Seite gefällt mir auch nicht, weil alles

735 so abgeschnittenen ist. Also ich finde sowieso, dass es

736 wirklich abstrakt ist, das kann er ja so machen wie er

737 möchte. Aber ich denke, dass es zu viel glatte Fläche.

738 Also zu viel einfach abgehoben. Ansonsten finde ich es

739 aber gut.

740 Herr Weber: Was findest du denn gut?

741 Lea: Ich find die Tierköpfe gut. Ich find das ...
742 Verena: Aber das sind doch keine.
743 M: Ja, es sollen doch keine sein. Deswegen muss ...
744 (unverständlich)
745 Herr Weber: Insgesamt ja. Aber so vorne ist eine Mischung
746 zwischen einem Kopf und den Schultern, war ja ein
747 Zwischenstück ... (redet weiter, unverständlich)
748 Carin: Ich find gut, wenn man da so mehrere Sachen
749 gleichzeitig sehen kann, wenn es das eine oder das
750 andere sein kann. Aber ich find zum Beispiel, die Brust
751 hätte man nicht abschneiden müssen, und die Beine hätte
752 man auch irgendwie besser beenden können. Ja und dieses
753 komische Kopfding, das hätte man sich sparen können.
754 Deshalb find ich die Seite nicht so gut. Die Rückseite
755 find ich besser.
756 Herr Weber: Sandra und Marlen.
757 Carin: Ich hab dazu eine Frage. Ist es seine Absicht, dass man
758 nicht so viel erkennt, oder ...
759 Sandra (?): Das braucht eigene Fantasie.
760 Herr Weber: Herr Grütjen erklärt die Frage.
761 I: Ist es beabsichtigt? Was war die Frage?
762 M: Ob er das beabsichtigt hat?
763 I: Es gibt einen Spruch von ihm, dass er sagt, irgendwie,
764 manche sehen eine Micky Maus darin, manche Supermann,
765 manche Maillol, also einem alten Bildhauer, und das
766 findet er ganz okay. Also dieses Zusammengesetzte ist
767 wohl absolut beabsichtigt.
768 (Pausengong)
769

zusätzliche Informationen:

Transkriptionsregeln:

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen:

(sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (. .), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IS1/20.6.

Datum der Aufnahme: Dienstag, 20.6.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: X-Gymnasium (Innenstadtbereich einer Großstadt)

Interviewte: Carin

Sandra (beide GK Kunst, Jahrgangsstufe 12)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Jörg Grütjen

-
- 1 I: Also -
- 2 Carin: Carin mit C ...
- 3 I: Hähä ... Carin ...
- 4 Carin: Das darf ja nicht verwechselt werden.
- 5 I.: Ja ...! und Sandra. So, also noch mal. Ich möchte wohl
- 6 erforschen, wie man, also relativ normal mit
- 7 Kunstwerken, wie man das erlebt. Was da passiert, wenn
- 8 man sich das anschaut. Das war ja gerade relativ
- 9 normal jetzt, in der Stunde gerade. Und ähm wir machen
- 10 drei Teile, im ersten Teil erzählt ihr einfach, wie es
- 11 euch ergangen ist. Was ihr erlebt, was ihr gesehen
- 12 habt. Was ihr gefühlt habt, weiß der Geier was. Das
- 13 Zweite frag ich dann, in der zweiten Runde frag ich
- 14 dann nach, wo ich glaube, was mich interessiert oder
- 15 was ich nicht ganz verstanden habe und im dritten Teil
- 16 frag ich mal fünf Fragen mal dann ganz gezielt zu
- 17 meinen Forschungsfragen.
- 18 Carin: Okay.
- 19 I: Okay, dann könnt ihr doch einfach erzählen, von dieser
- 20 Stunde und euren Erlebnissen.
- 21 Sandra: Fang an.
- 22 {Lachen}
- 23 Carin: Ähm, jaja, ich weiß gar nicht, wo ich anfangen soll.
- 24 Sandra: Wir haben uns dieses Bild angeguckt, von wem war das
- 25 überhaupt?
- 26 I: Thomas Schütte.
- 27 Carin: ()

28 Sandra: Das hat ja zu unserem Thema von unserem Halbjahr
29 gepasst, und ich fand es eigentlich gut, dieses, wenn
30 man diese Skulptur anguckt, dass man, so wie gerade bei
31 diesem, dass man da mehr Phantasie anwenden kann, weil
32 durch die nicht gerade wahrheitsgetreue Form ...
33 abstrakte Form, kann man halt immer mehr drin sehen,
34 als wenn überhaupt dargestellt wird und dann wiederum
35 schlecht, man weiß nicht, was der Künstler wirklich
36 beabsichtigt hat, was man dort sehen kann und wenn man
37 diese, zum Beispiel einen Text bekommt und dort stehen
38 ähem Interpretationsansätze, die wiederum von anderen
39 Menschen gemacht werden, und dann manchmal drei oder
40 vier dargestellt werden, und dann weiß man wiederum
41 nicht, was stimmt und keine Ahnung. Das ist ein
42 bisschen verwirrend und so. Ich weiß nicht, da würde
43 ich mich eher auf meine eigene Meinung berufen und wie
44 ich das dann gesehen habe ... Und das ist aber wiederum
45 schlecht, finde ich {Lachen} Und deswegen ... Wir
46 kriegen auch nicht immer wirklich raus, was die Aussage
47 ist, was wir gerade besprochen haben, denke ich mal,
48 bei ...?

49 Carin: Bei Laokoon ...

50 Sandra: Bei Laokoon wussten wir auch nicht, was die Aussage
51 ist ...

52 Carin: Sagen wir mal so {lacht}, wir waren uns nicht einig.
53 {lacht}

54 Sandra: Und jeder hat eigentlich das Eigene von sich
55 eingebracht, und da wäre es eigentlich interessanter zu
56 wissen, was dieser Künstler denn damit beabsichtigt
57 hat, und das ist irgendwie schlecht herauszufinden und
58 so. Irgendwie sehr doof. {lacht}

59 Carin: Ja. Ja, ich seh das genauso. Ich find, dass, also, ich
60 weiß nicht, ich find die Laokoon-Figur zum Beispiel
61 jetzt eigentlich sieht die besser aus. Ist eigentlich,
62 find ich, künstlerisch ein bisschen besser. so weil die
63 auch detaillierter ist und derjenige sich viel mehr

64 Arbeit gemacht hat, würde ich mal so behaupten jetzt
65 vielleicht nicht bei der Entwicklung der Idee zumindest
66 mit dem Arbeiten an der Skulptur.

67 I: Hmhm.

68 Carin: Aber ich finds, äh, interessanter über was zu reden, wo
69 man Sachen drin suchen kann und wo jeder was anderes
70 sieht. Ja, wo man sich halt vorstellen kann, was man
71 sehen möchte, vielleicht, tja und wo man jetzt nicht
72 unbedingt weiß, obwohl ich dann doch gerne den Künstler
73 fragen würde, was er eigentlich gemeint hat.

74 Sandra: {lacht}

75 Carin: Auch wenn ich dann vielleicht ne eigne Meinung hab,
76 aber ist meistens so, dass wir stundenlang diskutieren,
77 jeder eine andere Meinung hat und wir hinterher doch
78 immer noch nicht wissen, was es denn eigentlich
79 darstellen soll. Ja, und wir diese Interpretationen
80 immer lesen und wir meistens mit denen dann sowieso
81 schon ganz und gar nicht einverstanden sind wie, bei
82 irgendnem Bild war das mal ne, von?

83 Sandra: Ich weiß nicht.

84 Carin: Ah, die Kreidefelsen. Da hatten wir auch so vier
85 Interpretationen und =

86 Sandra: = mit so nem Herzen und so =

87 Carin: = ich fand alle doof. {lacht}

88 Carin: Ja, und ich weiß nicht, aber als Thema find ich das
89 eigentlich ganz gut, weil man dann so in den
90 praktischen Stunden selber was machen, so wie jetzt zum
91 Beispiel letztens die Vasen oder so. Das hat auch Spaß
92 gemacht.

93 Sandra: Ach, das doch nichts mit dem Thema zu tun. Gestern war
94 wieder (), oder?

95 Carin: Ja, aber so Skulpturen und so halt. Wir uns ja auch
96 Vasen angeguckt vor (...?) Viechern.

97 Sandra: {lacht}

98 Carin: Also deswegen. Weiß nicht. Was soll man noch dazu jetzt
99 zu sagen. (.) Mhm, die meisten von den abstrakten

100 Figuren gefallen mir nicht so gut. (.) Jo (.) also die,
101 die wir in der letzten Wochen geguckt haben, waren
102 meistens ziemlich langweilig. Okay, die Hafen-Figur war
103 vielleicht noch ganz okay.

104 Sandra: Halt, wenn man sich so ausdenken kann, was es sein
105 könnte, und weil da eine Verbindung zu der Natur da
106 war und konnte man auch einfach sagen, ja, das ist ein
107 Werk, vielleicht sieht man keine Person drin, aber (.)
108 aber dann wiederum was soll man sagen? Also, ich weiß
109 nicht. Einerseits find ich dann halt gut so, mit der
110 Phantasie, und andererseits fragt man sich, was soll
111 das?

112 Carin: Ja.

113 Sandra: Sonst, keine Ahnung, ne? {lacht}

114 Carin: Sonst gibst nicht so viel zu sagen, dazu.. So viel
115 haben wir uns jetzt auch nicht angeguckt.

116 Sandra: Ja, wir sind halt meistens bei Henry Moore geblieben,
117 ne?

118 Carin: Ja.

119 Sandra: Und so viele Vergleiche kann man nicht haben.

120 Carin: Und diese, diese einen ... Dinger da, die sich ja
121 bewegt haben, weißt du noch?

122 Sandra: Was hat sich denn bewegt? {lacht}

123 Carin: Ja, wir haben doch so, so Videofilme kurz geguckt, aber
124 da haben die meisten Leute nicht richtig aufgepasst und
125 da haben wir uns noch so Sachen angeguckt, die keine
126 Figuren dargestellt haben, sondern so Sachen im Wasser,
127 die sich bewegt haben und so, die Herr Weber erläutert
128 hat ...

129 Sandra >{piepsig ironisch} Da war ich bestimmt nicht da.< Ich
130 weiß es nicht ... {lacht}

131 Carin: Letzte Woche, vorletzte Woche, glaub ich. Das fand ich
132 auch noch ganz cool. So, also das waren dann ja, die
133 haben keine Figuren oder so dargestellt, sondern das
134 war mit Bewegungen und mit Wasser und so, ne. Und dann
135 ist halt Wasser reingeflossen und nach einer bestimmten

136 Zeit dann ist irgendwas heruntergeklappt oder so. Und
137 den Film fand ich auch ganz gut. Die waren jetzt
138 vielleicht nicht unbedingt so schön als Kunstwerk, aber
139 es war auf jeden Fall interessant.

140 I: Hmhm.

141 Carin: Ich glaub wir haben uns ausgesprochen. {lacht}

142 I: Ja? Hmhm, mich noch interessiert, irgendwie, du hast
143 grad eben gesagt, wenn ihr Arbeiten, du hast dann die
144 Interpretationen überhaupt nicht kapiert oder warum
145 warst du damit nicht einverstanden? Und was habt ihr
146 dann ... Wie geht man denn damit um? Was denkt man denn
147 dann? Oder ...

148 Carin: Ja, wir sprechen im Unterricht dann meistens darüber.

149 I: Ah ja.

150 Carin: Da muss man halt begründen, warum wir das so nicht so
151 sehen

152 I: Ja.

153 Carin: Oder mit welchen Punkten wir überhaupt nicht damit
154 einverstanden sind, in welchen vielleicht mehr.

155 I: Äh.

156 Carin: Das war ja jetzt, ich hab jetzt nur ein Beispiel, jetzt
157 keine Figur, sondern halt ein Bild, dieses
158 Kreidefelsen-Bild von, Caspar David Friedrich, ne?

159 Sandra: Ja.

160 Carin: Ja, da waren, da hatten wir drei Interpretationen ...

161 Sandra >{leise} Vier.<

162 Carin: ... oder vier. Auf jeden Fall da war dann eine dabei,
163 da hieß es irgendwie, da wäre ein Herz dargestellt mit
164 den Ästen und so. Und das fanden wir schon überhaupt
165 nicht, das wäre dann ja ein, ein Bild, das zeigen
166 würde, wie sehr er seine Frau liebt, und so was. Und
167 dann haben wir erst mal gefragt, warum denn da drei
168 Personen auf dem Bild zu sehen sind und nicht nur er
169 und seine Frau, oder so. Und, was war da noch dann? Und
170 dann irgendwas mit zwei so politischen Gruppen. Ich
171 weiß jetzt nicht mehr wie die hießen.

172 Sandra: Ja so historische Hintergründe. Ich finde es sowieso
173 schwierig, weißt du, dann sagen die irgendwas so mit
174 politischen Hintergründen, worüber du gar nichts drüber
175 weißt, und dann versuchen die dann zu interpretieren
176 und wir wissen den Hintergrund gar nicht und deshalb
177 vielleicht auch schwieriger nachzuvollziehen, ob das
178 auch wirklich richtig ist oder ob die sich da irgendwas
179 zusammen erfinden. Man weiß es nicht wirklich so.

180 Carin: Na ja, man weiß gar nicht, ob der Künstler was damit zu
181 tun hatte. Ob der überhaupt politisch engagiert war
182 oder nicht. Wenn der sich jetzt gar nicht für Politik
183 interessiert hat, dann wären diese Interpretationen von
184 vornherein ja eigentlich unsinnig.

185 I: Hmhm.

186 Carin: Und wer weiß, ob der seine Frau überhaupt geliebt hat.
187 Und solche Sachen. Und dann diskutieren wir eigentlich
188 immer ziemlich lang und ne Ewigkeit.

189 I: Ohm, okay als zweites jetzt, ähm ihr habt jetzt ganz
190 viel von anderen Kunstwerken immer erzählt, relativ
191 wenig von der heutigen Stunde. War die irgendwie
192 besonders da, oder? Oder wie kommt das?

193 Sandra: Von der heutigen Stunde? Eher verwirrend gewesen, weil
194 ?... ich weiß nicht, dass wir auch wieder halt auch
195 wieder aneinandervorbeigeredet haben. Der eine sagt,
196 das sieht aus wie ein Mensch, dann haben wir die ganze
197 Zeit von den Köpfen geredet und ich weiß nicht, bei den
198 anderen Figuren war es eindeutiger zu erkennen. Ich
199 weiß nicht wirklich. Diese Figur war nicht ..?.
200 faszinierend. Ich fand die anderen eigentlich besser
201 deswegen, und wurde die deshalb gerade in den
202 Hintergrund gerückt, dadurch. Also mir hat es nicht
203 wirklich gefallen und diese Interpretation, weiß nicht,
204 konnte ich auch wieder nichts mit anfangen, weil der
205 Kopf abgeschnitten, dass der Kopf so nach unten kucken
206 soll. Also ich hab es darin nicht erkannt.

207 Carin: Es gab einfach Teile, die man nicht zuordnen kann, wie
208 zum Beispiel das, was da im Text als abgeschnittener
209 Kopf interpretiert wird, was wir vielleicht jetzt nicht
210 unbedingt so sehen, weil ich erkenne da keinen Kopf.

211 Sandra: {kichert}

212 Carin: So ähm. Ja, es ist immer so etwas schwierig, wenn da so
213 viele Leute da sind, die dann alle unterschiedlicher
214 Meinung sind. Und ich weiß nicht, dann läuft es
215 meistens nicht auf viel hinaus. Und dass man das halt
216 ein bisschen diskutiert und dann mit anderen Sachen
217 vergleicht., weil man ... Man weiß ja nicht, man kann
218 ja nicht zum Künstler hingehen und fragen: Was soll das
219 sein?

220 I: Hm.

221 Carin: Dann wäre es vielleicht auch einfacher, dann hätte man
222 vielleicht die ganze Stunde vielleicht darüber geredet,
223 aber nur weil wir jetzt so nen Text vorliegen haben, wo
224 dann jemand auch seine subjektive Meinung
225 niedergeschrieben hat, das heißt noch lange nicht, dass
226 das jetzt wirklich so gemeint ist und dann gibt man
227 nicht unbedingt viel darauf und übergeht so ne
228 Interpretation schon mal ganz gerne. {lacht}

229 Sandra: Also eigentlich läuft es auf nichts hinaus, außer dass
230 man manchmal seine eigene Meinung geäußert hat und Herr
231 Weber, der sagt dann auch nichts dazu, er lässt uns das
232 so ... erklären, was wir so sehen, ich meine, Herr
233 Weber hat auch sie dann gefragt, was sie dazu meinen,
234 anstatt seine eigene Meinung zu äußern und er beruft
235 sich dann auch auf die Interpretationen.

236 I: Hm.

237 Sandra: Ich weiß nicht, ich hätte jetzt so erwartet, dass er
238 seine eigene Interpretation dazu abgibt, weil er will
239 uns ja irgendwie damit vertraut machen. Er hält sich
240 irgendwie da raus. Das finde ich auch wieder, dass das
241 nur unter uns ist und da nichts bei rauskommt, sondern
242 einfach nur, ja wir haben das gesehen, wir haben kurz

243 gesagt, was wir daran gut finden, schlecht finden, das
244 war es eigentlich.

245 I: Und das, es wäre besser, wenn es dann diese Lösung,
246 diese eine, gäbe? Also ich meine, das wäre ...

247 Sandra: Vielleicht, wenn man wirklich sagen könnte, es wäre
248 eine Lösung, dann könnte man sich denken, ja, es ist
249 so, aber ich würde, ja, das ist halt, wenn man diese
250 verschiedenen Interpretationen hat, auch wieder, da ist
251 eine Meinung, da ist eine Meinung, aber wenn man diese
252 eine Meinung hat, da kann man richtig sagen: Das finde
253 ich nicht gut und das finde ich nicht gut, aber das
254 wiederum finde ich toll. Aber wenn man diese vielen
255 verschiedene hat, dann kann man sich einfach nicht
256 zuordnen.

257 I: Hm.

258 Sandra: Das ist schwierig.

259 Carin: Ja, ich finde, die eigene Meinung kann man sich, wenn
260 man wirklich jetzt wüsste, was derjenige, der es
261 gemacht hat, denkt, oder sich dabei gedacht hat, und
262 was der eigentlich ausdrücken wollte. Und wer weiß,
263 vielleicht hat der das ja absichtlich so gemacht, dass
264 jeder was Anderes darin sieht.

265 I: Hm.

266 Carin: Und dann kann man ja keine einheitliche Meinung bilden,
267 eigentlich. Da kann man sich, also, dann gibt es ja
268 keine einheitliche Aussage.

269 I: Und das ist dann unbefriedigend?

270 Carin: Ja, weiß nicht. Irgendwie schon, irgendwo auch nicht.
271 Auf der einen Seite würde man voll gerne wissen, was
272 das jetzt aussagen soll und was es darstellen soll, und
273 auf der anderen Seite macht es aber auch Spaß,
274 irgendwie Sachen zu suchen, und zu gucken, ähm, was
275 könnte das sein. Nur unbefriedigend an der Figur war
276 jetzt einfach, dass da ein paar Teile waren, die man
277 überhaupt nicht zuordnen konnte. Wenn man dann die eine
278 Meinung hatte, so wie wir, dass wir jetzt zwei

279 Tierköpfe gesehen haben, dann ähm, war dann dieses, was
280 in der Interpretation als Kopf dargelegt wurde,
281 irgendwie ohne Sinn. Und das war dann einfach ein
282 überflüssiges Teil, sozusagen. (Lachen) Und das ist ein
283 bisschen blöd. Also es müsste abgeschlossener sein in
284 sich.

285 I: Hm.

286 Carin: Also jetzt die Skulptur, die müsste dann, wenn man dann
287 die Tierköpfe sieht, müsste das dann ein Gesamtbild
288 geben.

289 I: Ja.

290 Carin: Oder wenn man dann das unten als Kopf sieht, dann
291 müsste man das auch irgendwie, also es müsste dann
292 passen, insgesamt. Und das tuts nicht. Egal, ob man
293 jetzt sagt, das da unten ist nen Kopf, oder bei den
294 Tierköpfen sind die Köpfe, oder wie auch immer.

295 I: Mhm. Okay. Dann habe ich ein bisschen nachgefragt, das
296 war ja schon ziemlich interessant, jetzt habe ich ein
297 bisschen engere Fragen. Also, ähm, was mich jetzt
298 interessiert, ist, erzählt mal zusammenfassend, hat
299 sich irgendwie so die Wahrnehmung, das Erleben dieses
300 Kunstwerks im Laufe der Stunde, der Situation,
301 verändert? Oder blieb es immer konstant, und wenn es
302 sich so verändert hat, eure Eindrücke oder Meinungen,
303 oder Interpretationen, ähm, wie hat sich das dann so
304 verändert?

305 Sandra: {lacht}

306 Carin: Ja es hat, es hat sich im Laufe der Zeit verändert,
307 weil man auch die Meinung von Anderen mitbekommen hat,
308 und dann vielleicht auch das Blickfeld etwas größer
309 wird. Also wenn man selber nur eine Sache sieht, und
310 jemand anderes sieht etwas Anderes, dann kann man das
311 dann vielleicht danach auch sehen, aber von alleine
312 nicht.

313 I: Hm.

314 Carin: Und dann betrachtet man die Figur vielleicht noch ein
315 bisschen anders, oder so ein bisschen objektiver
316 vielleicht dann noch, als am Anfang sieht man
317 vielleicht nur seine eigene Interpretation, und
318 hinterher kann man das mit ein bisschen mehr Abstand
319 sehen.

320 I: Hm.

321 Sandra: Ja, ich finde schon eher, dass sich das nicht in einer
322 Stunde verändert, sondern wir haben ja zuvor andere
323 Skulpturen gesehen, und die erste, die ich gesehen
324 habe, habe ich nichts drin erkannt. Als man sagte, ja
325 das könnte ne Frau dargestellt werden, da habe ich nach
326 diesen Details gesucht, und wenn man da, das gehört ja
327 alles zu dieser Unterrichtsreihe.

328 I: Ja.

329 Sandra: Und wenn da zuerst versucht eine Person darin zu
330 erkennen, sich vielleicht nicht nur auf die Stunde
331 beruft, sondern auf das Ganze, was man vorher gemacht
332 hat, kann man das wieder einbeziehen, und dann ist
333 wieder leichter etwas zu erkennen. Und wenn man, okay,
334 wenn man jetzt nur von der Stunde ausgeht, ist es halt
335 so, man sieht da ne Sache, und wenn jemand anderem
336 etwas auffällt, zum Beispiel, hatten wir das auch bei
337 diesem Hasen und dieser Ente. Also jemand hat nen Hasen
338 gesehen, ich hab ne Ente gesehen.

339 I: Das von Henry Moore, ja.

340 Sandra: Henry Moore war das, genau. Ich mein, dann kann man
341 wirklich so verschiedenen Sachen suchen, dann verändert
342 sich das natürlich, weil dann, alleine davor sieht man
343 vielleicht nur eine Sache, und dann ... ja da würde ich
344 sagen, dann verändert sich das wirklich, wenn man mit
345 mehreren davor sitzt, und sagt, was man da sehen
346 könnte.

347 I: Mhm. () Und gab es heute so Situationen, oder, so
348 Stellen, bestimmte Äußerungen von Schülern, oder als
349 ein neues Bild kam, was auch immer, dass man sagte: Oh,

350 was ist das? Das sieht ja ganz anders aus, oder, dass
351 sich da so ne Veränderung eingestellt hat?

352 Carin: Ja, die Hand als Pfote, und dann dazu, ähm, dieses, der
353 zweite Kopf sozusagen, also, das eine als Vogel hab ich
354 von Anfang so gesehen, aber bei dem zweiten Tier war
355 ich mir dann nicht sicher, und als sie dann sagte,
356 Pfote, dann kam mir das noch mal so Hundeähnliches ...
357 {kichert}

358 I: Als, als da nen neues Beamerbild kam, oder?

359 Carin: Ja nein, als sie, als sie sagte, aber guck mal, das ist
360 auch keine Hand, sondern das sieht eher aus wie ne
361 Pfote, dann passte das auf einmal zu dem zweiten Kopf.
362 Also zu dem, der dann son bisschen wie eingeklemmt
363 aussieht.

364 I: Ja.

365 Carin: Und dann ergab das mehr, so ein bisschen mehr Sinn für
366 mich, und dann sah das mehr aus wie son Hund, Wolf,
367 Fuchs, in der Richtung.

368 I: Aha.

369 Carin: Und dann konnte ich den zweiten Kopf auch eher der
370 Tiergruppe zuordnen.

371 I: Hm.

372 Carin: Als vorher so.

373 Sandra: Ja wenn sich die Bilder verändern, denkt man halt
374 nicht mehr, oh, was ist das, und man halt alles
375 Mögliche in diese Gruppe wirft. Also ich find, dass ich
376 nicht mehr, ne, wenn irgendein anderes Bild kommt, dass
377 man, oh, was ist das denn. Also ich verbinde da direkt
378 wieder direkt so keine wirkliche, also festgelegte
379 Körper sind, ...

380 I: Ja.

381 Sandra: ... ist es für mich gar nicht mehr so die Frage, ja
382 was könnte das denn sein, weil, gleichbleibend, finde
383 ich.

384 Carin: Man überlegt nur noch, wie der Körper aussieht ...

385 Sandra: Ja.

386 Carin: ... nicht, ob es einer ist oder nicht. Man versucht
387 dann einfach nur noch rauszufinden, ist es komplett
388 menschlich, oder weiblich, männlich, und versucht dann
389 irgendwie das so zu sehen, aber ganz am Anfang, sind
390 wir noch anders da rangegangen, und ähm, ...

391 I: Also im Laufe der Unterrichtsreihe, also mit Laokoon
392 und Henry Moore, oder heute in der Stunde? Ich hab
393 jetzt nicht verstanden, was ihr mit Bilder meintet.

394 Beide durcheinander: ()

395 Sandra: Ja am Anfang so.

396 I: Der Stunde?

397 Carin: Ja, sagen wir mal, als wir so das erste Mal, als wir
398 abstrakte Figuren geguckt haben.

399 I: Ach so ja.

400 Carin: Da haben wir nicht unbedingt direkt gesagt, das ist ein
401 Mensch, das soll irgendwie ein Körper sein, oder so,
402 sondern haben komplett alles durchüberlegt.

403 I: Ja.

404 Carin: Über Bergen, über Stühle, über alles eigentlich.

405 I: Ja.

406 Carin: Und mittlerweile ist es so, dass man schon von
407 vornherein eigentlich schon fast davon ausgeht, dass
408 ist eine Figur, das ist ein Mensch, also irgendwas in
409 der Richtung sein soll. Und dann vielleicht höchstens
410 noch in irgendeiner Art und Weise noch verändert, also
411 verdreht, oder mit Tierelementen zusammen oder so.

412 I: Hm.

413 Carin: Aber man überlegt jetzt nicht mehr, ob überhaupt ne
414 Figur gemeint ist, sondern das denkt man eigentlich von
415 vornherein, weil es alles Figuren waren.

416 I: Hm. Okay. Noch mal so in ne ähnliche Richtung. Habt ihr
417 gemeint Unterschiede zu sehen, wie die anderen das
418 wahrgenommen haben? Also ganz deutliche, dass man sagt,
419 wie kann die das sehen, oder wie kann die das so
420 denken, oder dass ihr gemerkt habt, also es war bei mir
421 ganz anders gefühlt, als die Anderen? Gab es das?

422 Carin: Ja es ist meistens, die beiden Seiten in der Klasse,
423 ist meistens ein bisschen unterschiedlich, also.

424 I: Ja.

425 Carin: Die äh Verena, die das schriftlich hat, als einzige,
426 die sieht immer direkt hundert Millionen Details. Und
427 interpretiert immer unheimlich viel dann direkt darein.
428 Und wir versuchen eigentlich eher so ein bisschen
429 sachlicher da ranzugehen. Und gucken erst einmal, was
430 könnte das sein. Sind dann halt da so ein bisschen
431 nicht langsamer, aber gucken erst mal so ein bisschen
432 mehr von außen. Und überlegen erst einmal gröber als
433 sie, vielleicht.

434 I: Hm.

435 Carin: Und, ja, sie interpretiert immer unheimlich viel
436 darein, wo wir nicht immer unbedingt so sagen würden,
437 das sehe ich jetzt auch so, ja und dann halt so im
438 Unterschied zu den Interpretationen. Da steht meistens
439 wirklich was völlig anderes drin als was wir denken.

440 I: Ah.

441 Carin: So wie heute.

442 I: Okay. Und gab es irgendwie heute, in diesen 45 Minuten,
443 ein oder zwei Momente, wo es besonders spannend, dicht,
444 aufregend war, oder so etwas, wo irgendwas Besonderes
445 passierte?

446 Carin: Jaah, geht, höchstens vielleicht, als wir überlegt
447 haben, wenn jetzt wirklich das eine da jetzt ein
448 Vogelkopf wäre, was es dann sein könnte, und, wie wir
449 es ein bisschen mit so Fabelwelt in Verbindung gebracht
450 haben. Oder so ...

451 Sandra: Ja, wie der Kopf jetzt zu dem Rest passt, höchstens.

452 Carin: Ja. Wie wir überlegt haben, es gibt ja so verschiedene
453 Tier-Menschen, also die auch wirklich Bezeichnungen,
454 Namen haben, aus irgendwelchen Legenden.

455 I: Hm.

456 Carin: Aus irgendwelchen Legenden, Sagen oder so. Und wir
457 haben da halt so überlegt, ob es da vielleicht irgendwo

458 herkommen könnte, so wie jetzt bei Laokoon oder so, der
459 ist ja jetzt auch nach einer Sage nachempfunden.

460 I: Hm.

461 Carin: Da haben wir halt überlegt, ob das mit dem Vogel
462 irgendwie auch so einen Zusammenhang haben könnte. Wir
463 sind aber zu keinem Ergebnis gekommen.

464 I: {lacht}

465 Sandra: Sonst irgendwie Höhepunkte, finde ich eigentlich nicht
466 ... man guckt sich das halt so an, überlegt ein
467 bisschen, sagt seine Meinung, und das war es halt.

468 I: Ja gut, dann ... {lacht}

469 Sandra: Finde ich halt.

470 I: Okay. Vielen, vielen Dank. Ach so, noch ganz kurz eine
471 Selbstcharakterisierung, Alter, wie seit ihr ungefähr
472 in der Schule, damit ich das so ein bisschen ...
473 {lacht}

474 I: Ähm, ja einfach drei so Stichworte.
475 Oh Gott.

476 I: Nur einfach so, damit ich euch so ein bisschen
477 einordnen kann. Also, Sandra, hat schwarze Haare und
478 ist wie alt, -?

479 Sandra: Ich bin 18 Jahre alt.

480 I: Aha.

481 Sandra: Also ich bin nicht sonderlich gut in der Schule.
482 {lacht} Das heißt, ich wiederhole jetzt eigentlich.

483 I: Also du wiederholst grad, hm?

484 Sandra: Nein, nein, ich will wiederholen im nächsten Jahr.

485 I: Also du willst wiederholen.

486 Sandra: Also jetzt noch normal. Also Kunst gehört eigentlich
487 zu den Fächern, das ich eher mag, man kann halt nach
488 eigenen Nachdenken, was man wirklich empfindet. Man
489 kann auch selbst arbeiten,

490 Carin: Und man darf seine eigene Meinung haben.

491 Sandra: Ja, also zum Beispiel in Deutsch dürfte man die nicht
492 haben.
493 {lacht}

494 Sandra: Also ich weiß nicht.
495 I: Okay. Und du? Du bist Düsseldorferin, hier in der
496 Innenstadt?
497 Sandra: Ja. Eller, schon ein bisschen weiter außen.
498 I: Okay. Und die Carin, ist richtig, ja, mit C.
499 Carin: Ja, ja. Also, ich bin noch fünf Tage in (Nottuln/?).
500 Ähm. Schule ist eigentlich ganz okay, obwohl Kunst.
501 Eher zu den weniger Fächern gehört, als andere Fächer.
502 I: Aha.
503 Carin: Ähm. Ja. Kunst ist auch das einzige Fach, was ich
504 abwählen könnte, aber was ich nicht tue. Ähm. Jo. Was
505 soll ich noch sagen. Ich wohne in Unterrath.
506 I: Okay.
507 Carin: Vorher aber mein ganzes Leben in Bilk.
508 I: Okay. Alles klar. Vielen, vielen Dank.
509 Sandra: Bitte schön.
510

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen: (sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (. . ., länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IS2/20.6.

Datum der Aufnahme: Dienstag, 20.6.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: X-Gymnasium (Innenstadtbereich einer Großstadt)

Interviewte: Lea (im Weggehen)
Ansgar
Tom (beide GK Kunst, Jahrgangsstufe 12)
Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Jörg Grütjen

1 I: Okay, wollt ihr hier so sitzen? Habt ihr noch ein
2 bisschen Zeit?

3 Lea: Tschüssi.

4 I: Tschüss! Vielen Dank noch mal. Es ist halb, ihr könnt
5 sicher in zehn Minuten gehen. Das wäre super, super
6 nett. Ich mache eben hier neue Aufnahme. So, ich
7 erkläre euch ganz kurz, ähm, ähm, wie das abgeht. Drei
8 Phasen: Zuerst also es geht darum, ähm, wie Menschen
9 Kunstwerke erleben, was dabei passiert, und ich habe
10 euch nicht ausgesucht, weil ihr ganz toll mitgearbeitet
11 habt und so, trotzdem glaube ich nicht, dass das völlig
12 an euch vorbeigegangen ist. Das hat man irgendwie
13 gesehen. Öh. Das erste Drittel: Ihr erzählt einfach,
14 wie ihr die Situation, diese Stunde, dieses Kunstwerk
15 erleben, erlebt habt, ganz intuitiv. Was euch da
16 wichtig war. Dann zweites Drittel, ich frag ein
17 bisschen nach, wo es mir unklar war. Wo ich noch einmal
18 ein bisschen neugierig bin. Drittes Drittel, dass ich
19 noch einmal ganz konkret vier Forschungsfragen, die bei
20 mir im Mittelpunkt stehen, nachfrage, noch mal frage.
21 Das ist zur Ergänzung meistens ganz gut. Also. Erzählt
22 mal von der Situation, wie ihr sie so erlebt habt. Ganz
23 intuitiv.

24 Ansgar: Jetzt zur Skulptur allgemein?

25 I: Zu, zur heutigen Stunde, ihr könnt aber auch allgemein,
26 wenn es euch wichtig ist.

27 Ansgar: Ich fand die Skulptur eigentlich, wie viele andere
28 hier auch, eher unschön. Also, sie hat ja keine
29 richtige Form, sie hat ja mehrere Formen ineinander
30 verbunden.

31 I: Hmhm.

32 Ansgar: Ich fand die auch ein bisschen kompliziert, weil da
33 auch viele Teile, also Köpfe zum Beispiel, da waren ja
34 zwei Köpfe, haben wir da ja gesehen, deswegen fand ich
35 die ein bisschen kompliziert. Und so viel abstrakt. Ja
36 fand ich die Skulptur eher nicht gut.

37 Tom: Also ich finde die eigentlich irgendwo interessant,
38 weil man, eben weil es so abstrakt ist und so gemischt
39 ist mit den Formen, dass man das eigentlich Sehen mit
40 demjenigen, der es ansieht, entscheidet, was es
41 aussagen [soll

42 I: [Hmhm.]

43 Tom: da] wird uns ja auch nicht eine Interpretation gegeben
44 dazu.

45 I: Hmhm.

46 Tom: Und je nachdem, kann man dann, äh, selber entscheiden,
47 oder unbewusst entscheiden. Wie man, äh, die Skulptur
48 interpretiert oder wie man darüber denkt und empfindet.
49 Ich hab ne ganz andere Interpretation als die auf dem,
50 auf dem Blatt hatten, wie gesagt.

51 I: Hmhm.

52 Tom: Wobei ich auch sagen muss, dass es mir auch nutzt.

53 I: Hmhm.

54 Tom: Wenn ich, wirklich, der Eindruck der Skulptur, also
55 wenn ich jetzt irgendeine Form genommen werden kann.
56 Ja.

57 I: Erzähl doch mal weiter. Also, andere, du hattest
58 gesagt, andere Informationen, und du hattest einen
59 anderen Eindruck.

60 Tom: Ja, ich würde niemals sagen, dass das ne Frau ist. Ja,
61 die Skulptur irgendwie, allein schon der Rücken ist

62 jetzt männlich, und äh, die Tierskulpturen, die
63 Tierköpfe da passen auch nicht wirklich zur, zu den
64 weiblichen Formen. Also äh. Die Form ist ziemlich
65 verwirrend, denke ich.

66 I: Hmhm.

67 Ansgar: Ja genau, das habe ich eben auch gemeint, dass das
68 eben zu kompliziert ist. Dass da einem gesagt wird,
69 dass da eine Frau zu sehen ist. Und eigentlich man was
70 komplett Anderes sieht. Dann weiß man auch nicht, was
71 man denken soll.

72 I: Ja.

73 Ansgar: Wenn dann der eine sagt, da ist eine Frau zu sehen,
74 obwohl man irgendwie da einen Wolfskopf und einen
75 Vogelkopf sieht.

76 I: Hmhm.

77 Ansgar: Dann weiß man auch nicht, wo soll die Frau da sein?
78 Also da erkennt man da gar nichts mehr.

79 I: Hmhm.

80 Tom: Ich würd das so interpretieren, dass das irgendwie den
81 Widerspruch zwischen Chaos und äh, Kosmos ausdrücken
82 soll, zwischen Unordnung und Ordnung. Die Skulptur ist
83 die Unordnung, die äh, das nicht wirklich Greifbare,
84 Festlegbare ist. Und äh die Umgebung, auf dieser
85 Doppel-T-Träger-Stahltisch da, soll eben den Gegensatz
86 dazu ausdrücken.

87 I: Hmhm. (.) Nun irritiert mich () oder dazu noch? Nun
88 irritiert mich jetzt also, ihr habt ja sehr betonte
89 eigene Meinungen, über so etwas. Wieso taucht das nicht
90 auf =

91 Tom: = im Unterricht?

92 I: Ja. {lacht}

93 Tom: Ich meine, kann ich nicht erklären.

94 I: Und es hat .. es ist auch gar nicht schlimm für dich,
95 oder für die Mädchen. Es hat auch gar nichts mit denen
96 zu tun?

97 Tom: Vollkommen normal.

98 I: Ja. (.) Und bei dir?

99 Ansgar: Ja eigentlich auch, so ähnlich, also. Ich weiß nicht,
100 vielleicht auch ein bisschen wenig Interesse daran, und
101 so. Ich hab zwar ne Meinung dazu, aber kein Interesse.
102 Das ist der Grund bei mir.

103 I: Ja gut. Okay. Dann habe ich jetzt nachgefragt ()
104 oder (.) also meine vier Fragen: Also versucht jetzt
105 mal zusammenfassend jetzt zu erzählen: Also hat sich
106 die Wahrnehmung, das Erleben, das Begreifen, das Deuten
107 dieser Plastik im Laufe der Stunde irgendwie verändert?
108 Und wenn es sich verändert hat, wie hat es sich
109 verändert?

110 Tom {Pausengong} Es hat sich nur insofern entwickelt, weil
111 zeitlich und räumlich gesehen, wie wir es gesehen
112 haben, ob von vorne oder von hinten, dass die Skulptur
113 von den verschiedenen Seiten vollkommen unterschiedlich
114 interpretiert wird, dass wir vollkommen verwirrt waren,
115 was es denn jetzt eigentlich sein soll.

116 I: Ja.

117 Tom: Aber ich würd sagen, immer noch, meine vorherige
118 Interpretation ist immer noch gültig.

119 I: Aha.

120 Tom: Besonders weil ich ()kein mögliches Bild,
121 wirklich keinen Sinn sehen kann.

122 I: Hmhm.

123 Ansgar: Ja also, ich glaub von jedem hier, hat sich innerhalb
124 der Stunde langsam verändert. Wenn jeder einzelne
125 irgendwie was eingebracht hat, was er jetzt so sieht,
126 zum Beispiel diesen Vogelkopf oder Wolfskopf sieht,
127 dann verändert sich eben auch die Ansicht des Anderen,
128 dass er dann auch diese eine Sache sieht, wenn man
129 zwei, ja ()den Wolfskopf, derjenige, der das
130 vorher nicht gesehen hat, sieht das eben anders.

131 I: Aha.

132 Ansgar: Eben auch durch den Text, wo dann, da stand das doch
133 drin, dass es eine Frau ist, oder?

134 Tom: Ja, ().

135 Ansgar: Ja davor hat es ja niemand gesehen, eine Frau hat
136 absolut keiner gesehen, das verändert sich natürlich
137 auch, die Ansicht. Und sonst -

138 I: Okay. Ähm. Gab es also, du hast jetzt angesprochen, der
139 Text hätte eindeutig deine Wahrnehmung geändert.

140 Ansgar: Hmhm.

141 I: Gab es noch andere Situationen, also Schüleräußerungen
142 oder andere Bilder, ähm, an die ihr euch erinnert, wo
143 sich das so geändert hat. Also dass man sich sagt, da
144 war es auf einmal jetzt ... Einmal der Text war das -?
145 (.)

146 Ansgar: Jetzt spezielle Äußerung -

147 Tom: Wenn überhaupt dann erst Details, die man erst nicht
148 gesehen hat, die man nicht einbringen konnte.

149 I: Ja.

150 Tom: Also der Wolfskopf, den in den ersten fünf Minuten
151 nicht gesehen, also.

152 I: Also dann immer, wenn ein neues Beamer-Bild kam, würde
153 ich sagen, oder wenn gezeigt wurde? Ähm. Glaubt ihr
154 Unterschiede bemerkt zu haben zu der eigenen
155 Wahrnehmung des Kunstwerks und zu den anderen, wo ihr
156 dachtet: Wieso das jetzt? Was sagt die da? Oder so
157 etwas. Also dass man ganz deutlich sah, ich seh was
158 ganz anders als das, was die Anderen sehen? Gab es so
159 Momente?

160 Tom: Da haben wir auch nicht wirklich etwas Konkretes sehen
161 können, also denk ich, sind wir da durchaus mit den
162 anderen einverstanden.

163 Ansgar: Also ich bin auch nicht der Meinung, dass da eben kein
164 Arm zu sehen ist, zum [Beispiel

165 I: [Hmhm.]

166 Ansgar: Da] vorne, wo da der Kopf dann auf dem Arm lag.

167 I: Ja.

168 Ansgar: Da wo die Meinung kam, dass da so gefangen darstellen
169 soll.

170 Tom: Sprich eigentlich überhaupt nicht.

171 Ansgar: Ich fand das schon so, dass da eben zwei Köpfe zu
172 sehen sind. Und der eine kommt da zwischen dem Arm und
173 dem anderen Kopf () versunken dann.

174 Tom: Weil man das menschliche Gesicht ja nicht sehen kann,
175 nur diese Zöpfe halt. Da frage ich mich, ob man da
176 jetzt der Skulptur irgendwie eine Information entnehmen
177 kann.

178 I: Hmhm.

179 Ansgar: Einen Menschen und Menschenkopf habe ich auch gar
180 nicht gesehen. Ich hab nur zwei Tierköpfe gesehen.

181 I: Du wolltest noch was sagen? Hmhm. Okay. Und gab es für
182 euch besonders spannende, so wichtige Situationen, wo
183 man irgendwie dachte, ha! Es gab doch grade so Fotos,
184 wo alle so riesige Augen hatten oder so schauten, gab
185 es das für euch auch irgendwann mal?

186 Tom: Spannend?

187 I: Ich weiß nicht was, irgendwie besondere Situation?

188 Ansgar: Bei mir nicht wirklich.

189 I: {Lachen} (.) Ja gut. Dann jeweils kurze
190 Selbstcharakterisierung: Name, Alter, ein bisschen
191 schulischer Leistungsstand, Interesse an Kunst, und
192 welcher Stadtteil und so.

193 Ansgar: Ja, ich heiße Ansgar M. Komme aus W., bin 19, bin an
194 dieser Schule seit der fünften Klasse. Schulische
195 Leistungen, würde ich sagen, unterer Durchschnitt.
196 Interesse an Kunst eher nur, wenn wir jetzt selber Hand
197 anlegen und nicht darüber reden. Wenn wir jetzt selber
198 zeichnen oder basteln da, da habe ich natürlich großes
199 Interesse, anstatt darüber zu reden, irgendwie. Das
200 reicht, glaube ich.

201 Alle: {lachen}

202 Tom: Ja, Tom, 19, wohne in E., ja von den Leistungen gehobenes
203 Mittelfeld, würde ich auch sagen, () nicht
204 besonders intelligent oder so etwas, ähm, ja, Kunst, ja
205 Theorie finde ich eigentlich ganz okay manchmal, aber

206 ich seh nur keinen wirklichen Grund mich zu auch
207 beteiligen, weil ich alles für mich selber
208 interpretiere. Für mich selber denke.
209 I: Wie eben heute auch dann. Ja, und trotzdem kommt ja was
210 Interessantes dabei rum. Okay. Stadtteil nochmal?
211 Tom: E.
212 I: E. Okay, vielen, vielen Dank und noch einen schönen
213 Tag.
214

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen: (sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (..), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm
 Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

1 Teilnehmender Beobachter / Protokollant: Jörg Grütjen
2 Gedächtnisprotokoll (nach handschriftlichen Notizen) vom Dienstag,
3 20.6.2006, Stundenbeginn um 11.55 Uhr
4 Schülerinnen und Schüler: GK Kunst 12 bei Herrn Weber; eigentlich zwölf
5 Schüler, anwesend: sieben Mädchen, zwei Jungen, X-Gymnasium
6
7
8
9
10 ... ich war zu früh da, schließe mein Rad ab im
11 Innenhof, gehe noch mal raus auf die Straße und
12 schaue mir die Schule an; ich bin nervös, als
13 jemand mich fragt, wo es zum Karlsplatz geht, ist
14 meine Stimme belegt. Ich gehe ein paar Schritte,
15 jemand fragt mich zur Y-Allee, ich erkläre es ihm,
16 die Stimme ist besser geworden. Um 11.40 Uhr gehe
17 ich die Treppe herauf in den dritten Stock. Im Flur
18 überall Schülerarbeiten, offensichtlich aus dem
19 Unterricht von Herrn Weber. Ich entwickle einen
20 „Tunnelblick“ auf die Schülerarbeiten, aus
21 Neugierde, aus Nervosität, aber auch um die
22 Grundstimmung herauszubekommen. Oben angekommen,
23 sehe ich schon Herrn Weber; zwei Unterstufenschüler
24 verlassen den Raum, Herr Weber fegt Papierschnipsel
25 zusammen und schimpft so etwas in der Art, dass der
26 Ordnungsdienst wieder nicht vernünftig aufgeräumt
27 hätte. Herr Weber ist Ende dreißig, trägt eine
28 markante Brille, groß, schlank, fast hager, braune
29 Kordhose im Sommer, beige kariertes Oberhemd mit
30 kurzen Ärmeln, blassblondes Haar. Ich schaue mir
31 den sehr großen Kunstraum an: Links große Fenster,
32 leicht geneigt, wegen der Dachschräge, fünf Reihen
33 mit je vier Zweiertischen, geteilt durch einen
34 breiten Mittelgang. Die meisten Stühle stehen auf
35 den Tischen, in der Mitte Tafel und altmodische
36 Projektionsfläche. Die Stühle sind sehr gemischt,
37 Holzstühle und braune Plastikschalen auf
38 Metall/Chromgestell, sehr üblich. Rechts an der
39 Wand eine Art lange Pinnwand mit typischen
40 Schülerarbeiten, Linoldrucke und Vergleichbares.
41 Die Decke ist recht hoch, wir befinden uns im
42 Dachgeschoss; eine Deckenplatte fehlt, ich
43 thematisiere das, Herr Weber erzählt, dass die vor
44 kurzem heruntergefallen sei, als er im Nebenraum
45 gewesen sei. Die Vorderfront des Raumes wirkt auf
46 mich unruhig, links zwei riesige Blumenbilder, in
47 der Mitte eine ungeputzte Tafel, eine Leinwand zum
48 Herunterlassen, das Lehrerpult mit der Tasche von
49 Herrn Weber, rechts daneben noch ein Tisch; rechts
50 an der Wand wird Herr Weber einen Rollwagen
51 hinfahren. Zum Glück sei niemand im Kunstraum
52 gewesen.

53 Die Fenster sind geöffnet, es ist sehr warm. Herr
54 Weber zeigt mir die weiteren Räumlichkeiten: Großer
55 Vorbereitungsraum. Kleiner Vorbereitungsraum.
56 Weiterer Unterrichtsraum, hat etwas von Hörsaal,
57 weil der Raum in zwei Höhenniveaus untergliedert
58 ist. Wieder zurück im großen Kunstraum, setze ich
59 mich in die dritte Reihe von vorne, linke Seite,
60 aber am Mittelgang.
61 Der erste Schüler kommt herein, langes, zotteliges
62 Haar, Bart, weißes T-Shirt, schwarze Adidas-
63 Turnschuhe, Jeans; er wirkt sehr ruhig.
64 Ich bespreche mit Herrn Weber, dass ich einen
65 „Fotografen“ brauche, der auch noch Zeit nach der
66 Stunde für ein Interview mitbringt. Tom wird von
67 Herrn Weber gefragt, er sagt, er hätte aber in der
68 sechsten Stunde Unterricht. Außerdem möchte ich
69 vier Schüler für Interviews finden. Erste lockere
70 Absprachen werden getroffen. Der erste Gong läutet,
71 11.50 Uhr.
72 Drei Mädchen kommen herein, alle in khakifarbenen
73 Tops und Hosen, sonnenverbrannt. Draußen hört man
74 noch laute Geräusche vom Hof und vom Flur.
75 Ich hole die beiden Diktiergeräte hervor. Ich
76 stelle das Sony-Gerät von den Schülern aus gesehen
77 rechts auf einen Tisch neben dem Lehrerpult, auf
78 dem auch Kehrblech und Handfeger liegen. Herr Weber
79 und Lea reden miteinander, ich glaube um Noten und
80 Fehlzeiten; wegen der vielen Fehlzeiten bekommt sie
81 nur eine Drei, obwohl sie offensichtlich in Kunst
82 auch eine bessere Note erreichen könnte, etwa eine
83 Eins minus. Lea berichtet voll Freude von ihrer
84 Mathematik-Klausur, in der sie eine Zwei minus
85 hätte; der Scherz ist, dass sie meint, sie hätte
86 von einem Schüler des Y-Gymnasiums abgeschrieben.
87 (Es gibt wohl Kombikurse mit der nahe gelegenen
88 Nachbarschule, die in der Stadt den Ruf einer
89 Elite-Schule haben soll.)
90 Inzwischen hat es zum zweiten Mal geschellt, 11.55
91 Uhr; eine Schülerin fragt: „Was machen wir heute?“
92 Herr Weber antwortet: „Thomas Schütte.“
93 Schülerin: „Soll ich die Tür zu machen?“ Es ist
94 immer noch recht laut auf dem Flur. „Die Anderen
95 kommen sicher gleich noch.“ Meine Anwesenheit
96 beeindruckt die Schüler nicht, ich bin von Herrn
97 Weber letzte Stunde angekündigt worden. Schülerin:
98 „Fangen wir jetzt an?“ Herr Weber: „Zwei Minuten
99 warten wir noch.“ Ein viertes Mädchen, Vera,
100 hellblond, helle Hose, dunkelbraunes Top, kommt
101 herein, entschuldigt sich für das Zuspätkommen,
102 setzt sich links ans Fenster, neben die anderen

103 drei Schülerinnen. „Der Rest schwänzt ... sechs
 104 fehlen!“
 105 Daraufhin kommen, es ist jetzt 12.04 Uhr, drei
 106 weitere Mädchen, zwei mit blasser Haut, langen
 107 schwarzen Haaren, schwarzer Kleidung, eine etwas
 108 kräftiger, eine normal. Die dritte mit buntem,
 109 grünem Top, sie scheint eher der lebenslustige Typ
 110 zu sein; sie hat die dunklen Haare hinten zu einem
 111 Pferdeschwanz zusammengebunden. Ein weiterer Junge
 112 kommt, eher unauffällig, weißes T-Shirt, dunkle
 113 Hose, dunkle, nicht allzu lange Haare, er setzt
 114 sich neben den anderen Jungen an der Pinnwand. Herr
 115 Weber hat inzwischen eine Art PC-Schrankwagen
 116 herangefahren, platziert ihn rechts, in der Mitte
 117 baut er mit stolzen Hinweis den Beamer auf. (Wie
 118 langsam sich der Raum füllt, wie ruhig Herr Weber
 119 bleibt, wie freundlich trotzdem die Grundstimmung
 120 ist.)
 121 Herr Weber beginnt förmlich mit dem Unterricht. Er
 122 will mich vorstellen, weiß nicht recht weiter. Ich
 123 sage meinen Namen, erkläre kurz mein Projekt, dass
 124 ich eine Doktorarbeit schreibe über die Wahrnehmung
 125 von Kunst. Inzwischen ist Lea zur Kamerafrau
 126 ernannt worden und meckert: „Ihre Kamera ist aber
 127 langsam!“ Herr Weber lässt die Leinwand herunter
 128 (Motorengeräusch). Die Fotografin ist begeistert
 129 von ihrer Aufgabe, setzt die drei Mädchen vorne
 130 links in Pose, sie sollen ihre Hefter aufschlagen
 131 und mit dem Finger auf den Text zeigen; das machen
 132 sie, eines der ersten Fotos entsteht. Sie richtet
 133 die Kamera auf Herrn Weber, der stellt sich in
 134 Positur für die Kamera. Ich sage ihr, sie bräuchte
 135 die Fotos nicht zu inszenieren, sondern einfach
 136 fotografieren, was ablaufe, was sie wichtig fände.
 137 Herr Weber beginnt den Unterricht: „Jetzt haben wir
 138 noch gut eine halbe Stunde Zeit. Ich zeige euch
 139 einen Torso, passend zu unserem Halbjahresthema“
 140 Die Mädchen links schwatzen weiter. Herr Weber:
 141 „Das steht in K-Museum.“ (Einem Museum für
 142 zeitgenössische Kunst, in ein paar Gehminuten
 143 Entfernung von der Schule.) „Die Plastik ist,
 144 glaube ich, erst drei Jahre alt, von 2001?“ Herr
 145 Weber schaut mich an, ich nicke. Schülerin: „So
 146 jung.“ Der Beamer zeigt erst den Desktop mit
 147 verschiedenen Datei-Buttons, dann die Bronzefrau
 148 Nr. 6. Schülerin: „Ach, das ist ja in K-Museum!“
 149 Man kann deutlich im Hintergrund die aufwändige
 150 Glasdachkonstruktion des Museums erkennen.
 151 Irgendeiner oder Herr Weber: „Das ist doch gerade
 152 gesagt worden!“ Alle Blicke gehen zur
 153 Projektionsfläche. „Beschreibt doch erst einmal.“

154 „Ein Nilpferd.“ Eine letzte Schülerin kommt. Eher
 155 unauffällig, hübsch, blonde Haare, hinten
 156 zugemacht, braunes Top, sehr gebräunt, etwas
 157 kleiner, schlank, sie setzt sich von mir aus rechts
 158 außen an die Pinnwand.
 159 Zwei Schülerinnen spielen mit dem Fotoapparat. „Wie
 160 ein Drache.“ Vera zeigt mit der rechten Hand zur
 161 Projektionsfläche, kratzt sich dann am Nacken mit
 162 der Hand. „Wie ein Vogel.“ Das Diktiergerät in
 163 meiner Nähe läuft nicht mehr, ich wechsle die
 164 Batterien.
 165 Ein Mädchen vorne rechts greift eine Flasche,
 166 trinkt, die Nachbarin rechts von ihr cremt sich die
 167 Hände mit Handcreme ein.
 168 Herr Weber zeigt eine andere Ansicht. Rechts im
 169 Hintergrund der Aufzug vom K-Museum, links
 170 angeschnitten ein „Großer Geist“, die Bronzefrau
 171 wirkt wie ein Bergmassiv, eingeschrieben in eine
 172 Dreiecksform. Es ist von deutlich sichtbarem
 173 Bauchnabel und vom Becken die Rede. Ich merke, wie
 174 auch ich gespannt auf die Projektionsfläche schaue.
 175 Jetzt wird von „Vogelkopf“ gesprochen. „Als wenn es
 176 sich auf den Ellenbogen stützt.“ Bei dieser
 177 Äußerung stützt sich Vera in expressiver Handgestik
 178 auf ihren Ellenbogen. Eine andere Schülerin zeigt
 179 auch mit der Hand. „Komisch.“ Man sieht es nicht
 180 richtig, „man müsste es live sehen“, meint Vera.
 181 Sie spricht davon, dass man die Plastik aus den
 182 verschiedenen Ansichten im Kopf zusammensetzen
 183 müsse, da sie von allen Ansichten unterschiedlich
 184 aussehe. Die Jungen haben noch nichts gesagt, der
 185 Langhaarige hat einen Fuß auf einen Stuhl gelegt.
 186 Die Fotografin geht herum. Vera zeigt mit der
 187 linken Hand, dabei wedelt sie mit dem Zeigefinger.
 188 Die Schüler reden durcheinander, berichten von
 189 ihren Assoziationen. „Kopf wie ein Schnabel“.
 190 Problem: „Wieso Hand unter dem Kopf?“ Vera neigt
 191 den Kopf, als wenn sie die Haltung der Plastik
 192 einnehmen wolle. Die Fotografin fragt, ob sie mit
 193 der Kamera ein Video machen dürfe. Ich zeige mich
 194 unwillig. (Nachher stellt sich heraus, sie hat
 195 trotzdem ein Video gemacht.)
 196 Herr Weber fragt nach den Eindrücken. Das Mädchen
 197 rechts außen beteiligt sich jetzt auch am Gespräch.
 198 Der langhaarige Junge spielt mit seiner Brille.
 199 Herr Weber zeigt eine weitere Ansicht und weist auf
 200 den „Tisch“ hin, der jetzt als ganzes zu sehen sei.
 201 Die Projektion zeigt die Bronzefrau Nr. 6 von
 202 hinten, Blick zentral auf Po; die Dachkonstruktion
 203 deutlich im Hintergrund. „Vielleicht ...“ Die
 204 Nachbarin der Fotografin schaut sich auf dem

205 Display des Fotoapparates die Bilder an. „Die
 206 Fenster sind so eckig, das passt nicht so zur
 207 Figur.“ Das Handy von Lea klingelt, die
 208 Schülerinnen stöhnen. Ich entdecke, dass man rechts
 209 auf dem Computermonitor auch die Abbildungen sieht,
 210 was mir vorher verdeckt oder entgangen war. Herr
 211 Weber in einem kleinen Vortrag: „Der
 212 Aufbewahrungsort der Plastik ist der Tisch ...
 213 Frage nach dem Sockel ...“ Eine Schülerin zeigt
 214 wieder mit der Hand auf die Projektionsfläche. „Das
 215 ist so ähnlich wie bei diesem Russen, Archipenko?“
 216 Vera: „Dieser Stahltisch ist nicht dekorativ,
 217 sondern robust, würde sonst auch nicht passen ...
 218 Das hat Aussagekraft“, ob man das so sagen könne?
 219 Es wirke „bedrohlich“. Der Sockel „unterstützt den
 220 Eindruck der Figur.“ Die Kamera wird
 221 weitergereicht. Herr Weber zeigt eine neue Ansicht,
 222 bei der man deutlich den abgewinkelten Arm der
 223 Bronzefrau sieht. Zwei Schülerinnen zeigen
 224 gleichzeitig mit dem ausgestrecktem Arm auf die
 225 Projektion und formulieren: „Sieht aus wie ...“
 226 Eine: „Sieht aus wie ein Foto.“ Herr Weber zeigt
 227 etwas an Projektionsfläche. Es ist inzwischen 12.20
 228 Uhr, die Jungen haben immer noch nichts gesagt! Es
 229 ist eine gewisse Ruhe eingekehrt, die Schülerin
 230 direkt vor mir hat hinter ihrem Rücken die Hände
 231 verschränkt. „... noch uneindeutiger ...“ Herr
 232 Weber fragt, womit die Plastik vergleichbar sei.
 233 Eine Schülerin blättert in ihren Aufzeichnungen, in
 234 ihren Kopien. „Henry Moore, ja.“ Vera: „Das waren
 235 auch Torsi? Sagt man Torsi?“ Herr Weber schaut zu
 236 mir rüber, ich nicke, er bejaht die Frage. „Der
 237 Raum, die Umgebung, die Landschaft beeinflusst die
 238 Interpretation; ... die Plastik regt die Fantasie
 239 an. ... Das ist auch mit dem Material
 240 vergleichbar.“ Sie zeigt mit der Hand den Bogen der
 241 Konturlinie der Rückenpartie der Bronzefrau aus der
 242 Ansicht von hinten nach. Eine Schülerin, die rechte
 243 der Zwillinge auf der linken Seite, klickt mit
 244 ihrem Kugelschreiber. „Bei Moore gab es so eine
 245 Gelassenheit, hier passt alles nicht zusammen, es
 246 sieht zugespitzter aus.“ Das kräftigere der beiden
 247 schwarz angezogenen Mädchen rechts hat sich eine
 248 Art Goldkette über den Kopf gelegt, davon werden
 249 Fotos gemacht. Ein „Vergleich mit Laokoon“ wird ins
 250 Spiel gebracht. Ein Mädchen, Vera, fragt: „Was ist
 251 die Aussage von dem (sie meint die Bronzefrau), bei
 252 Laokoon war es ganz eindeutig.
 253 Der langhaarige Junge hält sich den Kopf, reibt
 254 sich die Augen, dann grinst er mit
 255 zusammengebissenen Zähnen den Mädchen vor ihm zu,

256 das macht er kurz darauf noch einmal. Die Mädchen
 257 rechts erzählen etwas, das eine spielt mit der
 258 Kette.
 259 Herr Weber: „Ich gebe euch noch etwas Material.“ Er
 260 geht herum und verteilt Arbeitsblätter, mit einem
 261 kurzen Text und einer weiteren Abbildung. Vera
 262 zeigt ein schwarz-rot-goldenes Armband, es läuft
 263 die Fußball-WM, heute spielt wieder Deutschland.
 264 Lachen, vielleicht weil das Verteilen von
 265 Textkopien was Typisches für den Unterricht von
 266 Herrn Weber zu sein scheint. „Können wir nicht
 267 vorlesen?“, fragt Lea. „Nein.“ Sie fragt noch
 268 einmal. Sofort gibt es Nachfragen: „Wieso klafft da
 269 ein Loch, wo der Kopf sein sollte?“ „Wieso
 270 flammende Haare?“ „Wieso Frauen aus Stahl?“ „Weil
 271 es auch einen Abguss aus Stahl gibt, auf die
 272 bezieht sich der Text.“ Ich selber komme gar nicht
 273 so schnell dazu den Text zu lesen. Rechts und links
 274 verschiedene Diskussionen, ich habe den Eindruck,
 275 zwei Unterrichtsgespräche laufen parallel. „Können
 276 wir die Vorderseite sehen?“ Sie fragt das
 277 offensichtlich, weil die Abbildungen auf der
 278 Projektionsfläche und der Kopie sehr ähnlich sind.
 279 „Ich sehe da überhaupt nichts ...“, offensichtlich
 280 mit Bezug zur Textkopie. Es gibt weitere Nachfragen
 281 zu dem Text und den Abbildungen. Herr Weber geht zu
 282 Vera nach links am Fenster herüber und beantwortet
 283 ihre Fragen. Der Junge mit den langen Haaren
 284 studiert sehr intensiv den Text, den Kopf mit den
 285 Händen aufgestützt. Herr Weber zeigt mit dem Cursor
 286 etwas an der Figur, nicht mit dem kurzen blauen
 287 Stab wie vorher oft. Es sieht etwas merkwürdig aus,
 288 wie die stilisierte Computergrafikhand über den
 289 Rücken der „Bronzefrau“ fährt. 12.33 Uhr. Auch ich
 290 versenke mich in den Text. „Habe ich doch gesagt
 291 ...“ „Ich hatte Angst, die lachen mich aus ...“
 292 Herr Weber hat den Mädchen den Fotoapparat
 293 weggenommen und neben den Beamer gestellt. Vera
 294 klappert mit einem Blech- oder Kunststoffkästchen,
 295 ihrem Mäppchen. Der langhaarige Junge schaut wieder
 296 intensiv auf das Beamerbild, sein Nachbar studiert
 297 den Text. 12.35 Uhr. Die beiden Mädchen vor mir,
 298 Zwillinge, studieren auch den Text. Der Text wird
 299 zitiert oder paraphrasiert: „Figur sieht aus wie
 300 erschlagen.“ „Vom Kampf, halbtot.“
 301 Herr Weber fragt: „Wie ist denn eure Meinung zu der
 302 Figur?“ Der Junge schaut wieder nur zu. Es wird an
 303 die Diskussion um Henry Moore erinnert. „Bei Moore
 304 war die Aussage die Gelassenheit, der Einklang mit
 305 der Natur.“ Die Fotografin findet die Bronzefrau
 306 viel zu abstrakt. „Den Hasen fand ich viel

307 schöner." Herr Weber ist sichtlich irritiert, und
308 weiß nicht, wovon die Schülerin spricht. Sie meint
309 offensichtlich eine Plastik von Moore, die entfernt
310 an einen Hasen erinnert. Ab und zu muss ich auf die
311 beiden riesigen Blumenbilder vor roten und blauen
312 Hintergrund, die hochformatig links zwischen
313 Fenster und Projektionsfläche lehnen, schauen.
314 Lea spricht davon, dass sie die „Bronzefrau“
315 „abstoßend, widerlich mit den abgeschnittenen
316 Beinen, dem merkwürdigen Rückgrat“ empfindet; die
317 „Tierkörperseite“ finde sie ganz gut, die andere
318 Seite gefalle ihr nicht. Dabei spielt sie mit einer
319 Halbliter-Wasserflasche mit grünem Verschluss,
320 dreht sie in den Händen. „Ich finde es cool, wenn
321 man Sachen gleichzeitig sehen kann ...“ 12.39 Uhr.
322 Es klingelt. Wir verhandeln noch, wer zu den
323 Interviews bleibt, ich weise auf die zu
324 unterschreibenden Einwilligungserklärungen hin, ein
325 Schüler nach dem anderen unterschreibt, sehr
326 bereitwillig. Eine Schülerin muss arbeiten, eine
327 andere dringend zu einer wichtigen Stunde.
328 Die Fotografin, die zwei stillen Jungen und die
329 zwei schwarz gekleideten Mädchen bleiben; Vera muss
330 leider weg. Die zwei Jungen konnte ich mit dem
331 Argument angeln, dass sie so entschuldigt sind für
332 die sechste Stunde. Ich kündige an, dass die
333 Interviews 15 bis 20 Minuten dauern würden. Ich
334 beginne das erste Interview mit den beiden Mädchen
335 im Nebenraum, weil sie am frühesten weg müssen.
336

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IL20.6.

Datum der Aufnahme: Dienstag, 20.6.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: X-Gymnasium (Innenstadtbereich einer Großstadt)

Interviewter: Herr Weber (unterrichtender Lehrer)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Jörg Grütjen

-
- 1 I: So, hier ist das Arbeitsblatt (.) ganz neidisch.
2 {lacht} Ich hab seit Jahren in Kunst kein Arbeitsblatt
3 mehr gemacht.
4 Herr Weber: Hab ich zusammengeklebt.
5 I: {lacht}
6 Herr Weber: Gestern Abend dann noch, den ganzen Abend gesessen
7 und die ganzen Texte durchforstet da.
8 I: Du Armer. Du hast ja nicht irgendeinen genommen,
9 sondern den da, irgendwie -
10 Herr Weber: Und die Interviews, durchforstet da. Der Satz ist
11 zwar interessant, und dann kamen aber wieder Sachen, da
12 -
13 I: Hmhm. ()
14 Herr Weber: (.) Ja, hö, das ist jetzt aber nicht so. {lacht}
15 Das ist schlecht so. Geschickt irgendwie
16 herauszukopieren dann.
17 I: Ne also, ich fand es ja ganz gut, mit dem -
18 Herr Weber: Einen Satz fand ich ja ganz interessant, als er
19 meinte, ja ist ja doch irgendwie, hatte grad Krise mit
20 seiner Frau und so. {lacht}
21 I: Ich mach jetzt drei Phasen. Erste Phase einfach, ähm,
22 erzählen von dieser Situation, von diesem Unterricht.
23 Zweite Phase, ich frag ein bisschen nach, was ich nicht
24 so ganz verstanden habe. Dritte Phase, meine vier
25 Leitfragen sozusagen, dann noch einmal nachfassend. Die
26 dann meistens aber eh schon beantwortet sind. Also
27 erste Runde, wo ich auch gar nicht groß nachfrage, ähm,

28 ähm, also erzähl einfach mal von der Situation, wie du
29 das erlebt hast, von diesen 45 Minuten oder so.

30 Herr Weber: Ähm.

31 I: Ganz offen, was dir wichtig ist, was du bemerkenswert
32 fandest, oder so etwas.

33 Herr Weber: Ach so.

34 I: Hmhm.

35 Herr Weber: >{sehr leise} Was soll ich denn -<

36 I: {lacht}

37 Herr Weber: Im Grunde war es ja, so wie ich die Schüler auch
38 kenne, die haben sich nicht anders benommen dann, die
39 haben sich genauso beteiligt, wie ich das kenne.

40 I: Hmhm.

41 Herr Weber: Zwei Jungens gar nicht. {lacht} An der rechten
42 Seite da, immer sehr engagiert. Dann zwei hier vorne
43 dann, sehr wechselhaft. Manchmal bringen sie super
44 Sachen, dann sind sie wieder völlig abgelenkt.

45 I: Sorry mit der Kamera, ich glaub, das ist nicht so eine
46 tolle Idee. {lacht}

47 Herr Weber: Dass sie gerade Lea hatte, ja hm {.}

48 I: {lacht}

49 Herr Weber: Sie hatte natürlich ihren Spaß dabei. {lacht} Ja
50 dann, die sind schon offen so diesen Kunstwerken
51 gegenüber. Versuchen sich auch da reinzudenken und sind
52 jetzt nicht so, dass sie direkt sagen, öh, ist alles
53 fürchterlich oder so. Sondern versuchen immer das auch
54 zu verstehen und nachzuvollziehen. Ähm. Sagen dann aber
55 auch anschließend schon ihre Meinung, die sie dazu
56 haben. Also sind da nicht zurückhaltend. Was ich auch
57 immer sehr gut da finde, da kann man, da muss man immer
58 nachhaken, warum, darauf kommt es mir auch ein bisschen
59 an, dass sie das begründen können, ihre Meinung. Dass
60 das immer im Wechsel ist, zwischen einer Position, dass
61 sie das auch begründen können, ein Vokabular dafür an
62 der Hand zu haben, Ähm. Ja das differenziert zu
63 betrachten, dass nicht nur auf einen Punkt zu beziehen,

64 sondern auf mehrere Punkte zu beziehen. Deswegen da am
65 Anfang auch eher diese meist ziemlich ausgeweitete
66 Sache, dann dass man das Kunstwerk überhaupt erst mal
67 wahrnimmt. Und die verschiedenen Aspekte dann. Mal
68 gucken. Da immer die Balance zu finden zwischen
69 Steuerung und Aufgreifen dann von den Beiträgen.
70 Manchmal springt es dann wieder. Und. Ja. (Pause) Ja,
71 das fand ich schon bemerkenswert, wie sie schnell dann
72 so darauf gekommen sind, dass es so diese
73 Mehrdeutigkeit auch darin steckt, mit diesen Köpfen da,
74 wo sie auch Sachen finden, wo man selber gar nicht
75 drauf kommt. {lacht} Das finde ich selber immer
76 interessant immer.

77 I: Hmhm.

78 Herr Weber: Wenn die plötzlich Sachen sehen, auf die du gar
79 nicht gekommen bist.

80 I: Ja.

81 Herr Weber: {lacht} Hab langsam auch die Flexibilität, mich
82 davon nicht schocken zu lassen.

83 I: {lacht}

84 Herr Weber: Was war jetzt noch dein Konzept? Ja, ist auch so
85 ein Unterricht, war schon relativ normal.

86 I: Hmhm.

87 Herr Weber: So weit vorbereitet bin ich dann meist.

88 I: {lacht}

89 Herr Weber: Wünsch mir immer ein bisschen mehr vorbereitet zu
90 sein. Vielleicht ein bisschen mehr Struktur noch
91 reinzubringen. Vielleicht mal eine schöne
92 Ergebnissicherung zu machen oder so was. Also von
93 daher, denke ich, war es schon so, was ich
94 standardmäßig auch so mache.

95 I: Hmhm. Jetzt hast du gesagt, für dich selbst
96 interessant, was war das für eine Stelle, wo es für
97 dich selbst interessant war?

98 Herr Weber: Ähm. Ja, als sie dann plötzlich ganz andere Köpfe
99 entdeckten. Also nicht nur diesen Vogelkopf, -

100 I: Den unten, sondern auch -
101 Herr Weber: Denn, in dem Vogelkopf hatten sie auch noch was
102 Anderes entdeckt, ähm. Was war es denn noch? So ein
103 Saurier war es nicht, aber irgendwie so ähnlich oder
104 so, ne?
105 I: Ja.
106 Herr Weber: Solche Sachen, und. Das war bei Moore auch. Da
107 haben se dann, ähm, (im Hofgarten) plötzlich so einen
108 Hasen entdeckt.
109 I: {lacht}
110 Herr Weber: Da habe ich vorher überhaupt nicht dran gedacht,
111 dass man da so etwas entdecken könnte. Ja, doch meinten
112 sie dann, ja gucken sie doch mal. Und wenn man dann mal
113 genau hinguckte, sah man das auch. {lacht} War gar
114 nicht so abwegig dann. Passte dann zwar gar nicht in
115 dieses Konzept, aber - {lacht}. Ne, wenn die mal ihre
116 Meinung sagen, dann finde ich es auch interessant,
117 woran sie es dann festmachen. Irgendwie doch abstoßend,
118 ist nicht so ist, irgendwie zu negativ alles.
119 I: Fand ich total super ne, wie die das gerade gesagt
120 haben. Und äh, und dieses nicht schocken lassen, gab es
121 eine Situation, wo man, wo du gedacht hast, mein Gott,
122 was sagen die jetzt, oder so was? Oder war es heute gar
123 nicht so?
124 Herr Weber: Hmhm. Ja, was ich eben schon meinte, mit dem (.)
125 wenn die jetzt gekommen wären, und hätten nicht den
126 Vogelkopf gesehen, sondern halt irgendwie einen
127 Echsenkopf oder irgend sowas, hätte ich wahrscheinlich
128 scheiße dann gedacht, wie kriege ich die jetzt dahin,
129 dass sie darin einen Vogelkopf sehen. Das muss ich doch
130 jetzt erreichen, das Ziel der Stunde.
131 I: {lacht}
132 Herr Weber: Und jetzt finde ich es einfach interessant, finde
133 ich spannend zu sehen, was die da alles herausholen.
134 I: Hm.

135 Herr Weber: Wenn mich auch das in ne ganz andere Richtung
136 treibt oder so etwas. Das ist gar nicht mehr schlimm.
137 {lacht} Ich hatte auch überlegt, ob ich diesen Text
138 überhaupt noch bringen soll, oder nicht, ob das nicht
139 zu weit wegführt. Dass das überhaupt noch zeitlich
140 hinkommt, dass sie ihre Meinung sagen können.

141 I: Hmhm.

142 Herr Weber: Aber dann lief das ja auch ganz interessant, dass
143 sie das wieder so anstößige Punkte fanden in dem Text,
144 und meinten, das stimmt doch gar nicht, und wo ist denn
145 das Loch im Kopf überhaupt?

146 I: {lacht}

147 Herr Weber: Dann versuche ich sie ja auch immer so zu
148 unterstützen, zu sagen, ja ihr müsst nicht jedem Text
149 glauben, ja. {lacht} Ich finde es auch nicht immer das
150 Gelbe vom Ei, was da immer steht.

151 I: Nö. Da waren sie ja auch ganz tough, offensichtlich da
152 irgendwie [da

153 Herr Weber: [Ja.]

154 I: gegenzuhalten.] Das fand ich gut. Ich fand auch toll,
155 wie die, ähm, mit dem Tisch, also dieses, Tessi
156 argumentiert hat, so, dass das irgendwie nicht passen
157 würde, sonst würde das ja zu hübsch, zu schön, oder zu
158 dekorativ und so, das fand ich (.) super Frau. {lacht}

159 I: Gut, jetzt also meine vier Fragen. Also, ähm, das ist
160 natürlich mehr auf die Schüler zugeschnitten, aber mehr
161 so im Vergleich. Also kannst du zusammenfassend, ähm,
162 hat sich deine Wahrnehmung, das Erleben, das Begreifen
163 oder das Verstehen dieser Skulptur im Laufe der Stunde
164 geändert?

165 Herr Weber: Für mich oder für die Schüler?

166 I: Ja vielleicht kann man da jetzt, für beide: Für deine
167 Wahrnehmung im Sinne der Schüler oder auch für dich
168 selber?

169 Herr Weber: Was meinst du? (.)

170 I: Und wenn ja, -

171 Herr Weber: Für die Schüler, ich habe gemerkt, dass die am
172 Anfang gar keine menschliche Figur darin gesehen haben.
173 Die haben die ja erst gar nicht erkannt. Ich musste sie
174 ja fast hinstoßen da. {lacht} Dann haben sie sie ja
175 ziemlich eindeutig gesehen. Mit dem Kopf waren immer
176 Schwierigkeiten, dass die ... das ist ein Vogelkopf,
177 und dass der untere der Kopf war, ähm.

178 I: Hm.

179 Herr Weber: Ich weiß nicht, ob die das am Schluss wirklich
180 geglaubt haben. {lacht} Mir abgenommen haben. Aber das
181 lag ja dann ein bisschen an den Abbildungen dann. Grad
182 diese eine, wo man von der Fensterseite aus guckte, da
183 war der, diese Partie grad zu dunkel.

184 I: Ja.

185 Herr Weber: Am Rechner konnte man es noch sehen, so, aber in
186 der Projektion eigentlich nicht mehr. Da meinte Verena
187 dann ja auch, da müsste man ja eigentlich auch mal in
188 echt sehen, jetzt. {lacht}

189 I: Jaja.

190 Herr Weber: Gerade bei der Figur wär es sehr schwierig da
191 jetzt, sich da rein zu denken, wenn man die jetzt nicht
192 wirklich vor sich hätte. Das fand ich eigentlich auch
193 ziemlich bemerkenswert alles. Ich merkte, mit
194 Abbildungen kommt man da nicht wirklich weiter,
195 irgendwie.

196 I: Hmhm.

197 Herr Weber: Ne eigene (.) Ja, ich dachte viel mehr, dass da
198 von den Schülern jetzt auch käme, dass das jetzt
199 wirklich dramatisch ist, dass die den Kopf in den Sand
200 steckt, oder irgendwie [so

201 I: [Hmhm.]

202 Herr Weber: vor] Gram gebeugt ist. So schlimm fanden die das
203 ja gar nicht. Nur ein bisschen nach vornüber gebeugt,
204 ein bisschen traurig.

205 I: Hmhm.

206 Herr Weber: Dieses wirklich Verdrehte, Verkrampfte und. Das
207 haben die ja gar nicht drin gesehen und so.

208 I: Haben nicht hier die beiden, zwischendurch mit (.) so
209 was gesagt. Dass sie ein bisschen abstoßend fänden?

210 Herr Weber: Ja.

211 I: Irgendwie -

212 Herr Weber: Aber das war noch ein bisschen anders, ne. Die
213 Figur fanden sie abstoßend, aber nicht dass die Figur
214 selbst.

215 I: Ach so ja, stimmt, weil es abgeschnitten ist. Genau.
216 Also nicht das Gefühl beim Betrachten der Figur. Und
217 nicht das Gefühl der Figur selbst.

218 Herr Weber: Ja.

219 I: Stimmt. Hm. Stimmt. Gut. Ähm. Glaubst du, dass es
220 bestimmte Äußerungen oder wenn neues Beamerbild gezeigt
221 wurde, also gab es da so Wendestellen, wo man merkte,
222 jetzt ändert sich die Wahrnehmung, ähm, ganz massiv?
223 Also, oder war das ein gleichmäßiger Fluss?

224 Herr Weber: Das meine ich doch von sich selbst eingefordert,
225 ob sie nicht mal eine andere Seite einsehen könnten.

226 I: Ja.

227 Herr Weber: So weit ich mich erinnere. Jetzt müssen wir eine
228 andere Position einnehmen, sonst sehen wir das
229 irgendwie gar nicht. Ähm. Aber ob sich dadurch was
230 verändert hätte? (.) Schon irgendwie Stab auf ihrer
231 Schwinge mit dem Kopf (.) dass sie da was
232 Doppeldeutiges drin sehen wollten. Und als ich dieses
233 Arm-Bein da noch mal nachgeschoben hab, so, guck, was
234 da kommt. Da sind sie auch nicht so richtig drauf
235 angesprungen. {lacht} Ja die Haare, das ist irgendwie
236 da komisch drangesetzt. Ich weiß auch nicht, was der
237 damit will. {lacht} Ähm. Als ich denen gesagt hab, dass
238 das jetzt eine menschliche Figur ist, da kam schon so
239 eine Wende noch mal hin. Da kam auch dieses mit dem
240 Rückgrad, dass das ja so rausgearbeitet ist. Ähm. Das
241 Vornübergebeugte. Die Spannung von dem Surreal-

242 Doppeldeutigem mehr dann hin zu der expressiven Plastik
243 oder so was, was sie dann darin sahen.

244 I: Hmhm.

245 Herr Weber: Stimmt.

246 I: Okay, letzte Frage: Gab es irgendwo Stellen, die du
247 besonders dicht, spannend, ja auffallend besonders
248 empfandest, wo dann irgendwie was abging? Also es gab
249 da jetzt ja ein besonders komisches Foto, wo die alle
250 mit Glubschaugen >{lautmalerisch} irgendwie <, da sah
251 es so aus, als wenn es solche Stellen gegeben hätte.
252 Von deiner Sicht?

253 Herr Weber: Ähm. (.) Also dass die sich wirklich in die Figur
254 eingefühlt hätten oder so, oder ein bisschen Bezug dazu
255 hergestellt hätten, hatte ich eher nicht so den
256 Eindruck.

257 I: {wechselt die Casette des analogen Diktiergerätes, dabei
258 kurze Pause} Also gab es irgendwie besonders spannende,
259 beunruhigende {lacht}, intensive Stellen, aus deiner
260 Sicht?

261 Herr Weber: (.) Dass die sich wirklich jetzt damit
262 identifiziert hätten damit, und so, so weit ist es
263 nicht gekommen. Wenn sie so sagen würden, ja, so fühl
264 ich mich manchmal auch, oder - {lacht}.

265 I: Hmhm.

266 Herr Weber: Aber toll wiedergegeben die Situation, oder -

267 I: Hmhm.

268 Herr Weber: Öhm. Intensiv war es eigentlich immer, wenn sie
269 einen Widerspruch fanden. Also wenn es darum ging, das
270 ist doch gar keine Frau.

271 I: Also wenn dann diese Kopie das sagte, und sie da so
272 gegen argumentieren, ja?

273 Herr Weber: Ja.

274 I: Hmhm.

275 Herr Weber: Das war ähm (.). Da kriegten sie dann auch immer
276 so ein bisschen Ehrgeiz dann auch. (.) Ja oder eben: Wo
277 ist denn dieses Loch im Kopf? Seh ich nicht.

278 I: Hmhm.

279 Herr Weber: Ähm. (.) Das Doppeldeutige zu sehen, das fanden
280 sie dann auch ganz spannend. So reinzugucken, wo sieht
281 man da noch was, irgendwie.

282 I: Hmhm.

283 Herr Weber: Oder wenn einer da sagte, ich sehe da was,
284 irgendwie, und die anderen sahen es nicht, dass dann so
285 nachgefragt wurde, ja und wo siehst du das irgendwie?
286 Und {lacht} (.) Weiß nicht. Eigentlich verlief es
287 eigentlich ziemlich gleichmäßig in der Stunde. Die
288 waren schon interessiert so, und halt, das flachte dann
289 mal so ab, als ich da so auf den Arm so insistierte.

290 I: Hmhm.

291 Herr Weber: Da kam irgendwie nichts, weil {lacht}, weil sie
292 nichts damit anfangen konnten. Ja bei dem Text waren
293 sie wieder sehr dabei. Gab noch mal so einen Schub.

294 I: Hmhm.

295 Herr Weber: So mal ihre eigene Meinung zu äußern, die sträuben
296 sich immer so ein bisschen dann, haben so ein bisschen
297 Angst. So aber, es kommt dann trotzdem immer ganz gut.

298 I: Also, diese Mädchen haben immer dann doch so gesagt,
299 dass es ihnen, ich hatte den Eindruck, es gefällt
300 denen, so. Also. Sie haben so formuliert: Es kommt
301 immer so ein Text, und da steht was drin, dann
302 schimpfen wir, dann reden wir immer gegen an,
303 sozusagen.

304 Herr Weber: {lacht}

305 I: {lacht} Und da haben sie irgendwie ihren Spaß dran und,
306 ähm, und sie sind so irritiert, dass es nicht die eine
307 eigene, eine feste, feststehende Lösung sozusagen gibt.

308 Herr Weber: Ja.

309 I: Das irritiert sie so ein bisschen. Irgendwie. Und ähm,
310 und das würden sie sich mehr so wünschen, halt. Na ja
311 gut, es ist kein Matheunterricht.

312 Herr Weber: Ja.

313 I: {lacht}

314 Herr Weber: Das gibt es natürlich nicht. {lacht}

315 I: Und was ich auch total spannend fand, dass die, gerade
316 diese Verena, und diese Zwillinge, die haben ganz am
317 Anfang immer, dann haben sie vom Rückgrat gesprochen,
318 dann haben sie so gemacht, oder so etwas, oder was
319 Rundes, also sie haben immer so Gesten gemacht, passend
320 zu dem, was da war. Und dann hatte die hier vorne noch
321 eine Wasserflasche. Dann hat sie auch was von verdreht
322 gesagt, und fing an, ihre Wasserflasche zu drehen ...

323 Herr Weber: {lacht}

324 I: Also irgendwie ganz komisch. Die haben auch immer, also
325 wenn sie untereinander mal gequatscht haben, haben die
326 immer so total so gezeigt -

327 Herr Weber: Hmhm.

328 I: Also ich würde sagen, dass auf der körpersprachlichen
329 Ebene, die total bei der Sache waren.

330 Herr Weber: Hmhm.

331 I: Irgendwie. Auch er, der Langhaarige war Tom?

332 Herr Weber: Ja.

333 I: Irgendwie, der war ja, der tut ja so super cool, aber
334 irgendwie, ich dachte jetzt, der war auch immer voll
335 dabei, so, auch wenn er -

336 Herr Weber: Ja, der ist so beschränkt wie ich früher.

337 I: {lacht}

338 Herr Weber: Mich hat das auch immer interessiert, und ich hab
339 auch nie was gesagt.

340 I: {lacht}

341 Herr Weber: Deshalb kann ich das immer nachvollziehen, so.

342 I: Hm.

343 Herr Weber: Manchmal spreche ich sie an, ob sie nicht was
344 sagen könnten, und so.

345 Beide: {lachen}

346 Herr Weber: Ich hab sie in letzter Zeit auch ziemlich in Ruhe
347 gelassen, und so.

348 I: Hmhm.

349 Herr Weber: Die interessiert das schon. {kichert}

350 I: Schade eigentlich, ne.
351 Herr Weber: Ja.
352 I: Weil, der hat ja was zu sagen, er hat mir ja einen
353 Vortrag gehalten, wie er das so gesehen hat, und hat
354 richtig von Doppel-T-Trägern dann gesprochen, bei dem
355 Sockel und so -
356 Herr Weber: Ja.
357 I: Tja. Naja.
358 Herr Weber: Ja, vielleicht kriegt man auch so eine komische
359 Routine da.
360 I: Hmhm.
361 Herr Weber: Denkt dann, ach, der sagt sowieso nichts dann,
362 nimmt ihn auch schon gar nicht mehr dran, man guckt
363 schon gar nicht mehr hin, irgendwann -
364 Beide: {lachen}
365 I: Okiedokie.
366

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen:
(sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (..), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}



100_1470



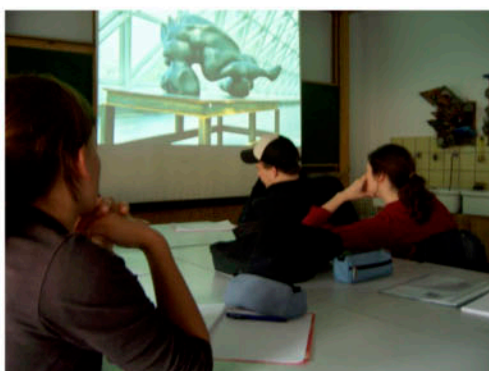
100_1471



100_1472



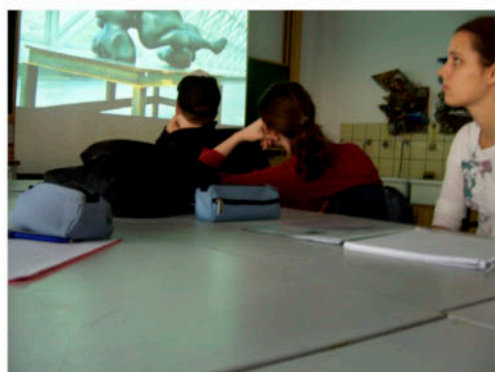
100_1473



100_1474



100_1475



100_1476



100_1477



100_1478



100_1479



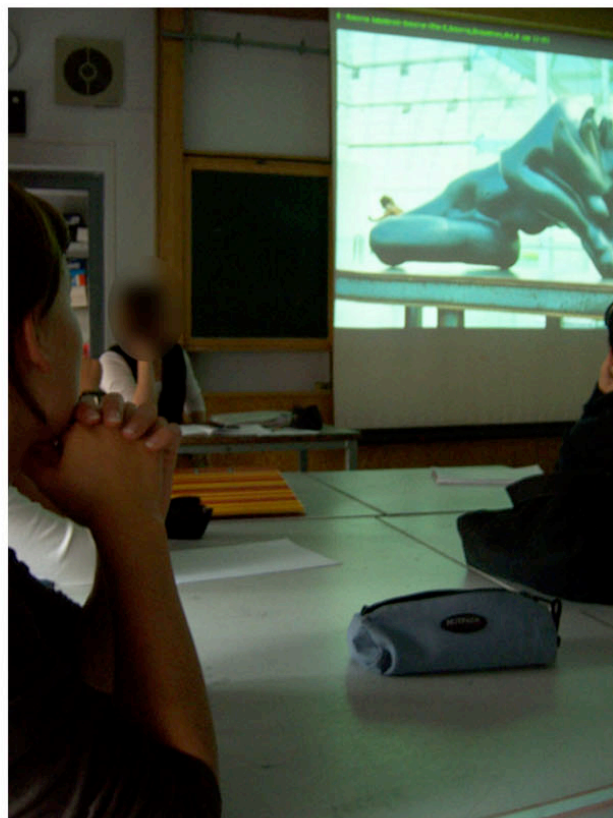
100_1480



100_1481



1470



1471

Fotos 1 und 2 (vom 29.9.)

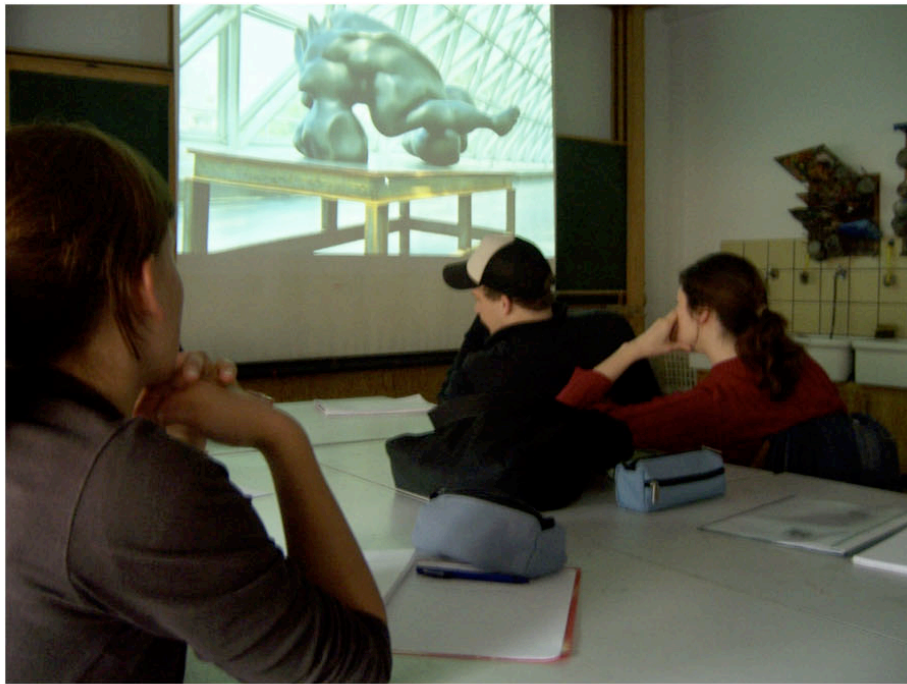


1472



1473

Fotos 3 und 4 (vom 29.9.)

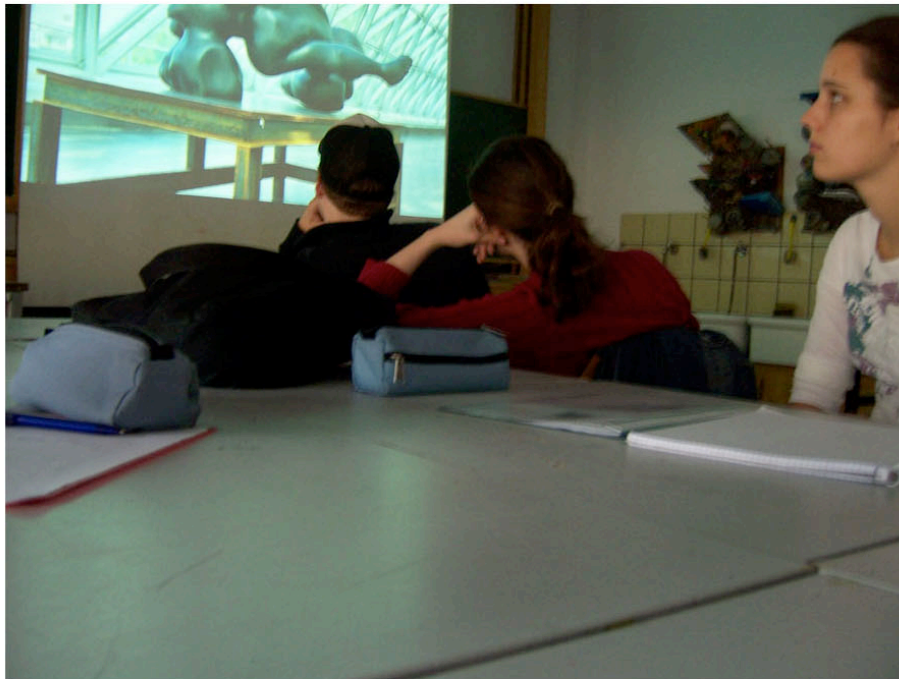


1474



1475

Fotos 5 und 6 (vom 29.9.)



1476

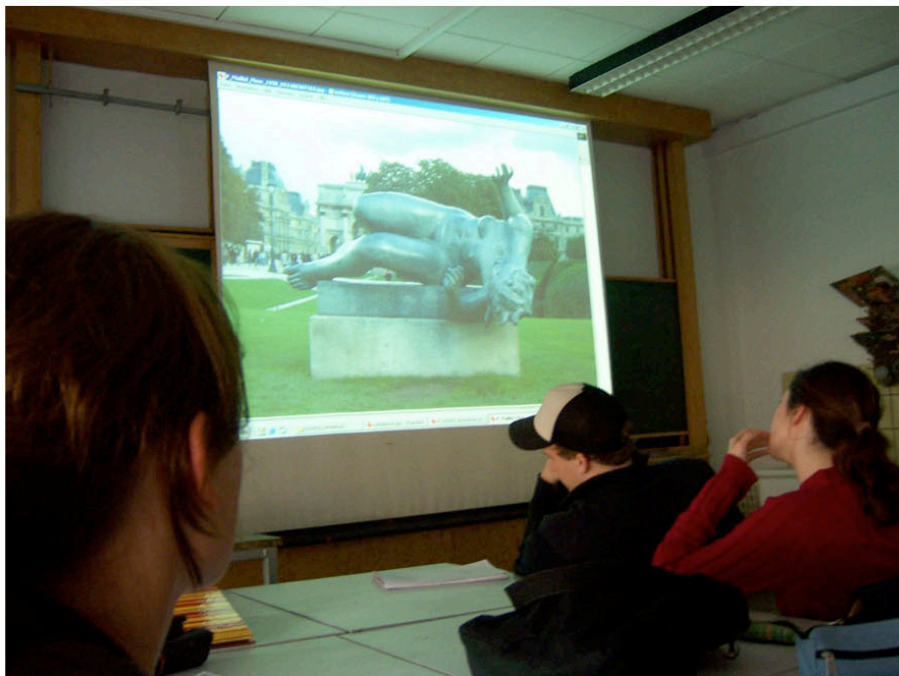


1477

Fotos 7 und 8 (vom 29.9.)



1478



1479

Fotos 9 und 10 (vom 29.9.)



1480



1481

Fotos 11 und 12 (vom 29.9.)

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IF29.9.

Datum der Aufnahme: Freitag, 29.9.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: St.-U.-Gymnasium (ländliche Kleinstadt)

Interviewte: Cosima (fotografierende Schülerin des LK Kunst, Jahrgangsstufe 13)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Regina Schneider

-
- 1 I: So, das war das Erste, einfach immer kurz erzählen, das
2 ist das erste Bild. Mal ganz kurz beschreiben oder so
3 was und warum du es fotografiert hast.
- 4 Cosima: Ja okay. Also das erste Bild, da habe ich halt einfach
5 ähm fotografiert, welches Gefühl wir besprochen haben.
- 6 I: Ja.
- 7 Cosima: Ja, einfach, dass man sieht, wie die halt aussieht.
- 8 I: Hmhm. Und dann kann man hier so rechts.
- 9 Cosima: Da, äh, weiß ich grad gar nicht. Ich wollte einfach die
10 Klasse nur, aber das ist nicht so ganz drauf gekommen.
- 11 I: Hmhm. Dritte Bild.
- 12 Cosima: Das dritte Bild, da habe ich einfach zwei
13 Klassenkameradinnen fotografiert, die halt gerade sehr
14 gespannt auf die Leinwand gucken. (lacht)
- 15 I: Ist das nicht sehr gespannt oder doch gespannt?
- 16 Cosima: Doch ich würd schon sagen, dass, es sieht jetzt nicht
17 aus, als wenn sie sich langweilen würden.
- 18 I: Ja. Ist das typisch untypisch?
- 19 Cosima: Das ist schon typisch. Also eigentlich machen wir immer
20 alle ganz gut mit. Da wir ja so ein kleiner Kurs sind
- 21 I: Ja.
- 22 Cosima: Ist das schon eigentlich okay so. Ja. Da habe ich jetzt
23 auch nur wieder Mitschüler, die halt auf die Leinwand
24 gucken. Äh.
- 25 I: War das denn, sind das denn typische Situationen?
- 26 Cosima: Doch, das sind schon typische Situationen, dass wir
27 alle schon auf die Leinwand gucken, ja mitmachen. Also

28 ich würde schon sagen, dass es heute eine ganz typische
29 Stunde war, also eigentlich wie immer auch.

30 I: Hmhm.

31 Cosima: Ähm, ja hier hab ich halt auch wieder fotografiert die
32 andere Ansicht von der Skulptur von vorher.

33 I: Hmhm.

34 Cosima: Ähm ja, zwischendurch auch die Lehrerin.

35 I: Ja. Das sechste Foto ist da irgendwas auffällig bei der
36 Lehrerin?

37 Cosima: Nö.

38 I: Das ist ja typisch.

39 Cosima: Eigentlich alle so, na typisch halt, dass wir, ja wir
40 sitzen ja relativ nah dran. Deswegen, weiß ich nicht.
41 Ist das sehr persönlich, also dass sie halt, man sieht
42 ja, dass sie die anderen alle auch immer jeden so
43 direkt angucken kann und so.

44 I: Ja. Angucken kann. Macht sie das denn auch?

45 Cosima: Ja.

46 I: Wie ist das?

47 Cosima: Ja.

48 I: Ist das komisch oder ist es normal?

49 Cosima: Nu, ich finde das eigentlich besser mit so einem
50 kleinen Kurs, weil es wie gesagt persönlicher ist.

51 I: Hmhm.

52 Cosima: Ja und

53 I: Das siebte Foto.

54 Cosima: Da sind halt auch wieder Klassenkameraden drauf. Man
55 sieht sie halt nur von hinten, weil sie sehr intensiv
56 auf die Leinwand geguckt haben.

57 I: Ja.

58 Cosima: Beim achten Foto habe ich dann fotografiert von
59 Lehmbruck den Gestürzten, weil wir den ja mit dem
60 Schütte vergleicht haben.

61 I: Hmhm.

62 Cosima: Ähm, ja. Dann habe ich noch mal zwei Mitschülerinnen.
63 Sieht eigentlich aus wie immer. (lacht) Dann haben wir

64 da noch mal die Figur von, ach wie heißt der jetzt noch
65 mal?

66 Kai: Maillol.

67 Cosima: Maillol, genau.

68 I: (Lacht)

69 Cosima: Auf dem elften Bild ist dann der Torso von Rodin, den
70 wir auch noch mal verglichen haben mit dem Bild von
71 Schütte, äh mit der Skulptur. Ja, das Foto ist einfach
72 missglückt. Da wollte ich einfach noch mal so die
73 Schüler, aber da war die Nina im Weg.

74 I: Okay. Noch ganz kurz Name, Leistungsstand in der
75 Schule. Wo kommst du her? Aus dem Dorf oder Z-Stadt-
76 Zentrum, oder irgendwie so was. Also so eine
77 Selbstcharakterisierung.

78 Cosima: Ich bin Cosima X. Ich wohne erst seit zwei Jahren in Z-
79 Stadt.

80 I: Hmhm.

81 Cosima: Bin dann auch erst auf diese Schule gekommen.
82 Leistungsmäßig würde ich schon sagen, dass ich
83 eigentlich nicht schlecht bin und äh ja, ich wohne
84 relativ im Zentrum von Z-Stadt, wobei ich halt
85 eigentlich sagen muss, Z-Stadt ist ja nicht so

86 I: Ja.

87 Cosima: die große Stadt. (lacht)

88 I: Verhältnis zum Fach Kunst, ist schön oder ist es
89 anstrengend?

90 Cosima: Ähm, Kunst an sich gefällt mir schon ganz gut, wobei
91 ich sagen muss, dass ich glaube zum Kurs eher so, ja
92 eigentlich bin nicht so kreativ wie teilweise andere.
93 Wir haben schon sehr sehr gute Leute bei uns im Kurs.

94 I: Hmhm.

95 Cosima: Aber trotzdem macht mir das Spaß.

96 I: Okay. Danke schön.

97

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen:

(sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (. . .), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

Unterrichtstranskript

Titel des Transkripts: UG29.9.

Datum der Aufnahme: Freitag, 29.9.2006

2. Stunde, Beginn und Ende der Stunde laut Plan: 8.40 - 9.25 Uhr

Ort und Schulform: St.-U.-Gymnasium (ländliche Kleinstadt)

Fach: Kunst

Stundenthema: Thomas Schütte: Bronzefrau Nr. 6 (2001)

Liste der Teilnehmer: LK Kunst (Jahrgangsstufe 13), sieben Schülerinnen (Cosima, Dagmar, Lena, Nina Ramona, Theodora und Tina) und zwei Schüler (Ken und Lutz), Frau Paulidem

als teilnehmender Beobachter: Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Audiotranskription.de/ Jörg Grütjen/ Regina Schneider

-
- 1 Frau Paulidem: Danke auch. So, wer hat noch () {Sprechen im
2 Hintergrund} (Stufenpflege) ein. {lachen} {Schulgong}
3 () Hast du dir welche rausgenommen?
4 I: ()
5 Sw: Vielleicht ().
6 Frau Paulidem: Nina, wärst du so nett und stellst den Stuhl
7 auch noch runter? Wozu brauchst du das? Musst du auch
8 noch vier Euro zahlen. (5 sec) Machen wir nachher, ja?
9 Okay. So, guten Morgen. (3 sec) Ja, wie angekündigt,
10 haben wir heute Besuch von Herrn Grütjen. Ihr wisst, er
11 beobachtet und, vor allen Dingen zeichnet er auch auf,
12 was wir hier so im Unterricht entwickeln. Ihr müsst
13 euch gar nicht stören lassen von ihm, ja. So, bis auf
14 Lutz sind jetzt alle da, ja? Kommt der noch, der Lutz?
15 Habt ihr den schon gesehen heute? Sonst trag ich ihn
16 erst einmal ein.
17 Sw: Ich glaube (er ist beim Arzt).
18 Frau Paulidem: Ja? (7 sec) Ja, der Herr Grütjen, der hatte
19 einen Vorschlag für die heutige Stunde. Und zwar setzen
20 wir uns mit einem Künstler auseinander, den ich so,
21 normalerweise ehrlich gesagt nicht ausgesucht hätte.
22 Ähm, wir kucken mal, wie euch das so geht. Ich finde

23 ihn aber sehr interessant. Und zwar werde ich euch mal
24 direkt damit konfrontieren, (.) ähm, um welches Bild es
25 hier geht. (3 sec) Diese Arbeit hier. Ja natürlich. (13
26 sec) Ich sag euch mal gar nicht so viel dazu. Außer
27 das, was ihr im Hintergrund seht, hier, das ist das
28 Museum in X-Stadt. Weiß jemand zufällig welches das
29 ist? Das Ambiente spielt hier auch ein bisschen eine
30 Rolle. Wart ihr da schon mal? (.) Nein? Ja, dann müssen
31 wir da im zweiten Quartal unbedingt mal hin. Das ist
32 das MUSEUM X, das ehemalige X-Haus hier. Das hat eine
33 unheimlich schöne Glaskuppel. Diesen Teil hier ist, das
34 ist ein Ausschnitt von einer anderen Arbeit von
35 demselben Künstler. Ja, der Künstler heißt Thomas
36 Schütte {Klopfen} (.) und den gucken wir uns an, weil
37 er ein Künstler ist, der halt in der Gegenwart
38 arbeitet. Diese Arbeit hier ist hier von 2001. Morgen
39 Lutz.

40 Lutz: Ich muss noch mein ().

41 Frau Paulidem: Ja. Macht mal einen Vorschlag. Wie würdet ihr
42 euch dieser Arbeit nähern, wenn ihr sie beschreiben
43 sollt? (.) Das ist ja immer so der erste Schritt, dass
44 ihr mal versucht, tja, was habe ich da eigentlich? Mit
45 welchen Stellen komme ich klar? Wo tauchen eher Fragen
46 auf? Nina.

47 Nina: Also auf den ersten Blick würde ich sagen, es handelt
48 sich um eine Figur, die ähm, nicht genau () aussieht?

49 Frau Paulidem: Ähm. Was würdest du da sagen?

50 Nina: Dass es konvex ist.

51 Frau Paulidem: Hmhm.

52 Nina: Das sind so, ähm, konvex zum Beispiel an den, ähm, ich
53 weiß nicht, ein Stück rausragen.

54 Frau Paulidem: Ja, die ragen in den Raum hinein, ja.

55 Nina: So nen Schnabel oder Nase oder so etwas Ähnliches.

56 Frau Paulidem: Aha, schön. Tina.

57 Tina: Ja, man kann, Tröpfchen (), Element im Hüftbereich und
58 im Rumpf. Ähm, dann macht es dann halt dieses Gewölbe
59 unten an der Hüfte.

60 Frau Paulidem: Du meinst dieses hier?

61 Tina: Ja, genau.

62 Frau Paulidem: Hmhm.

63 Tina: Und, ja, das was die Nina auch gesagt hat. (lacht)

64 Frau Paulidem: Aha.

65 Tina: () (Kurve).

66 Frau Paulidem: Hmhm.

67 Tina: Also, wenn man sich den menschlichen Körper =.

68 Frau Paulidem: Gucken wir uns gleich mal ein Bild an, wie man
69 dann die gesamte untere Form sieht. Ähm, aber erst noch
70 mal Lutz bitte.

71 Lutz: Es handelt sich auf jeden Fall um einen fruchtbaren
72 Augenblick.

73 Frau Paulidem: Hmhm.

74 Lutz: Weil da, auf jeden Fall eine Bewegung deutlich wird.

75 Frau Paulidem: Aha.

76 Lutz: Und, ähm, na dann kann man auch sagen, dass es sich halt
77 auf jeden Fall auch um etwas Organisches handelt, was
78 ja auch durch die Oberflächenstruktur ziemlich deutlich
79 wird, weil die sehr glatt ist.

80 Frau Paulidem: Ja.

81 Lutz: Und durch dieses Aufstützen, wird dann halt noch so ein
82 Negativraum eingeschlossen.

83 Frau Paulidem: Hmhm. Was würdet ihr denn als bekanntes
84 Material, das ihr schon einmal gesehen habt. Er hat es
85 nur ziemlich den, äh, Wetterbedingungen ausgesetzt und
86 deswegen hat es seine Farbe verändert.

87 Lutz: Es ist Bronze.

88 Frau Paulidem: Ja, völlig richtig. Ja. Und dadurch, dass der
89 Thomas Schütte diese Arbeiten häufig, zum Beispiel im
90 Regen stehen lässt oder den Gezeiten aussetzen lässt.
91 Ja, es steht oben drauf, genau. Bronzefrau heißt die.
92 Aber hätte ja auch sein können, dass es so heißt,

93 obwohl es nicht aus dem Material besteht. Und dadurch
94 bekommt diese Oberfläche eine sogenannte Patina, nennt
95 man das, also eine Farbveränderung, die dann so
96 aussieht, als wäre diese Arbeit schon älter. Hätte
97 schon sehr lange existiert, obwohl sie ja, wie gesagt,
98 erst 2001.

99 Sw: Und einheitlich. Und der Podest besteht aus dem gleichen
100 Material.

101 Frau Paulidem: Ganz genau. Es ist kein bisschen elegant.

102 Gucken wir mal, ähm, uns das nächste Bild an. Hier seht
103 ihr auch deutlicher, (.) dass es sich um eine ganz
104 bestimmte Form handelt, die wir da im unteren Teil
105 haben. Bleiben wir erst noch einmal bei der sogenannten
106 Sockelform.

107 {keine Schüleräußerung hörbar}

108 Frau Paulidem: Völlig richtig. (.) Ähm, was ist da so für ein
109 Tisch? (3) Lutz.

110 Lutz: Das ist so eine, fast schon künstlerisch wirkende
111 Zusammensetzung von so Stahlträgern.

112 Frau Paulidem: Joa.

113 Lutz: Und der Unterschied zum Sockel ist halt auch einfach mal
114 der, dass, dass wir vier Standbeine haben und ein
115 Sockel hat ja meistens nur ein Standbein.

116 Frau Paulidem: Ja, ganz genau. Tina.

117 Tina: Ich finde, es sieht aus, wie so ein Werk Tisch.

118 Frau Paulidem: Sehr schön. Genauso ist es auch. Diese Tische,
119 die werden in Kunstgießereien benutzt. Also genau da,
120 wo diese, ähm, Form, die Bronzefrau auch entstanden
121 ist. Zudem, was meint ihr, wie groß wird das Ganze wohl
122 sein? Ungefähr? (3) Wenn man davor steht, ist es
123 natürlich leichter. Theodora.

124 Theodora: Wohl so zwei bis zweieinhalb Meter.

125 Frau Paulidem: Die Figur selber ist zwei Meter fünfzig. Also,
126 in welchem Bereich sind wir da? Nina?

127 Nina: Überlebensgroßen monumentalen Bereich.

128 Frau Paulidem: Also das ist ein richtig großer Brocken Bronze,
129 der da liegt. (.) Diese Tische sind, (.) mhm, mehr oder
130 weniger, Schüttes Markenzeichen geworden. Die
131 Bronzefrau ist Teil einer Serie. Ich habe gerade,
132 mittlerweile hat er schon 17 davon produziert. Die
133 sehen alle unterschiedlich aus. Ähm, die entstehen auch
134 relativ schnell. Mehrere auch in einem Jahr. Das ist
135 Bronzefrau Nummer sechs. (.) Und diese Tische, die
136 haben mehrere Funktionen. Auf der einen Seite, äh,
137 präsentieren sie die, äh, Form. Auf der anderen Seite
138 kann man aber auch diese Platte abnehmen und dann wird
139 das Ganze darauf transportiert. Theodora.

140 Theodora: Könnte so eine Arbeitsfläche nicht auch so eine
141 Andeutung auf eine (.)?

142 Frau Paulidem: Hmhm. Sehr schön. Obwohl natürlich das Material
143 das nicht wirklich nahelegt, ne? Aber der Gedanke ist
144 sehr schön. Also dieser Arbeitsprozess, der soll auch
145 noch mit thematisiert werden. Es ist keine geschliffene
146 Form, sondern dieser schlichte Arbeitstisch. Was sagt
147 ihr denn zu dieser Ansicht der Figur? Jetzt schauen wir
148 ja von einer ganz anderen Seite.

149 Frau Paulidem: Also, ähm, ich meine jetzt nicht in Bezug auf
150 was. Könntest du das noch einmal genauer sagen? Ähm,
151 Dagmar.

152 Dagmar: Ja, ähm, das ist ja alles, weil äh, der Oberarm ist ja
153 viel kleiner als der Unterarm. Also =.

154 Lutz: Also, das kann man von der Ansicht vielleicht besser
155 sehen kann, also was mir eben nicht aufgefallen ist,
156 ist dass halt irgendwie der Oberschenkel, dass die halt
157 so abge=.

158 Frau Paulidem: Er hat auch mit Schnitten gearbeitet, ja.
159 Wirklich dann Formen beendet, durch harte Schnitte.
160 Theodora.

161 Theodora: Ja, ich wollte noch einmal zu () sagen. Je weiter
162 man sich in =.

163 Frau Paulidem: Das Handy ruhig ausmachen, ne?

164 Lutz: Das ist meins.

165 Frau Paulidem: Ach so, okay. (lacht).

166 Theodora: Und, äh vorne, also an der Höhe des Kopfes, sieht
167 man ja auch.

168 Frau Paulidem: Hmhm. Ja. Dieses, es hat was Wildes,
169 Animalisches. Ja, da kommen wir immer wieder drauf.
170 Okay. Jetzt nehmen wir mal diese Ansicht. (4 sec) Ja,
171 es ist ein sehr interessanter Effekt, ne. Beim
172 Betrachten würde man drum herumgehen und sich
173 allmählich orientieren. Die Bilder, die kommen jetzt
174 ohne diese Übergänge. Cosima.

175 Cosima: Also ich finde, da kann man dann auch wieder gar keine
176 Frau erkennen. Sondern eher durch diese Zacken, ähm.

177 Frau Paulidem: Hmhm. Würdest du ans Stehen denken? Tina.

178 Tina: Also ich erkenn das irgendwie so ein bisschen ()
179 (Husten) vorne, also in der Mitte dieser große ().

180 Frau Paulidem: Hier?

181 Tina: Ja, genau.

182 Frau Paulidem: Hmhm.

183 Tina: Dann, dass es dann halt dadurch, dass dieses Tierartige
184 halt, auch mit dieser Hand und danach greift, also
185 irgendwie so.

186 Frau Paulidem: Also ganz viel Aktion, ähm, drückt ihr immer
187 aus. Lena, dann Dagmar, dann Lutz, dann Theodora.

188 Lena: Ja, ich finde, es sieht alles so aus, als würde es
189 ineinander =.

190 Frau Paulidem: In einer anderen Ansicht noch sehen. Das ist
191 völlig richtig. Nee, Dagmar war dran.

192 Dagmar: Ja, das sieht aus wie ein Flammenkopf.

193 Frau Paulidem: Hmhm. Ja.

194 Lutz: Ich würde aus der Perspektive jetzt irgendwie fast so
195 nen Vogelkopf, aus diesen, ja, das was Dagmar eben als
196 Flammenkopf bezeichnet hat, sehen, weil das sieht aus
197 wie so Federn.

198 Frau Paulidem: Hm.

199 Lutz: = und das darunter könnte halt quasi ein Schnabel sein.
200 Also es kommen halt überall irgendwelche Tierformen, je
201 nach Ansicht halt irgendwie raus.

202 Dagmar: Ja, ich deute es einfach mal als Arm, auch wenn es
203 nicht an der Hand ist, weil man deutliche Muskeln sieht
204 und den breiten Rücken.

205 Frau Paulidem: Also durchaus Fantasie anregend, was so von
206 euch kommt. Die hat also, äh, auch äh narrative, als
207 erzählende Aspekte. (4 sec) Wenn wir ein, zwei Schritte
208 weiter nach rechts gegangen, auf die andere Seite.
209 Nina.

210 Nina: Ja, also hier vermute ich mal, das ist auch das, was
211 Dagmar auch gerade gesagt hat =

212 Frau Paulidem: Hier, hier oben die Rippen.

213 Nina: Linken Arm. Genau. Was aber ziemlich =.

214 Frau Paulidem: Ja, also nicht menschlich. Hmhm. Ja. Hmhm. Oder
215 wolltest du sagen, unmenschlich, im Sinne von
216 Ungeheuer? Ja, okay.

217 Nina: () auf allen, weil das oberhalb der Wirbelsäule ja dann
218 auch so gezackt ist.

219 Frau Paulidem: Sehr schön.

220 Nina: Das geht dann ja eigentlich gar nicht.

221 Frau Paulidem: Wann ist so etwas überhaupt möglich, wenn das
222 hier das Rückgrat ist? Dass der Kopf sich da unten
223 befindet.

224 Frau Paulidem: Hm? Tina.

225 Tina: Ja, wenn beide Hände aufgestützt sind. Man in eine
226 spezielle =.

227 Frau Paulidem: Ja, das wäre noch die harmloseste Variante.
228 (lacht) Dann hätten wir aber nicht diese totale
229 Senkrechte hier. Wir hätten da immer noch eine Rundung.
230 Aber angedeutet käme man in die Position. Da hast du
231 schon Recht. Cosima.

232 Cosima: () Anders kommt man da nicht so tief runter.

233 Frau Paulidem: Ja, das ist, äh, anatomisch näher dran. Ganz
234 genau. Lutz.

235 Lutz: Ähm, ja ich wollte noch einmal zu den Muskeln sagen.
236 Also der ganze Rücken und so, das mit den Schultern so,
237 das wird ja vor allem, abgesehen mal davon, dass es
238 halt, wie gesagt wegen dem Übertriebenen nicht mehr
239 menschlich wirkt, wirkt es vor allem nicht wie ein
240 Frauenkörper.
241 Frau Paulidem: Hmhm.
242 Lutz: Die Rundungen kommen halt wieder nur in der Hüfte und so
243 vor. Im Oberkörper kann man das halt gar nicht so
244 identifizieren.
245 Frau Paulidem: Sehr schön. Das ist, also eine richtig
246 deutliche Trennung hier. Theodora, dann Dagmar.
247 Theodora: Wenn man so auf die (Deutung) =.
248 Frau Paulidem: Könnte man auch kommen, ja. Dagmar.
249 Dagmar: Ja, ich wollte noch dazu sagen, dass der Arm ()
250 {Schlag im Hintergrund}.
251 Frau Paulidem: Schön. Lutz.
252 Lutz: Ja, was auch noch jetzt im Vergleich zu der Sache mit
253 dem Genick. Ähm, es ist ja auch die Torsion irgendwie
254 viel zu krass. Also es sieht irgendwie also viel zu
255 übertrieben aus.
256 Frau Paulidem: Hmhm, ja.
257 Lutz: Es sieht aus, als wäre in der Hüfte auch noch einmal
258 etwas gebrochen oder so.
259 Frau Paulidem: Hmhm. Also ganz extreme Drehungen haben wir ja
260 hier auch immer im Körper. Ja, an welche Arbeiten denkt
261 ihr denn. Ich mein, wir haben mal besprochen, dass
262 Gegenwartskünstler sich häufig auch an Vorbildern
263 orientieren. Was unheimlich schwer ist, zum Thema
264 Mensch in Allem grundsätzlich neue Dinge zu finden. Ein
265 Mensch sieht ja im Grunde immer gleich aus. Kann man
266 denn schon mal sagen, was die Arbeit von Thomas Schütte
267 auf jeden Fall nicht ist? Lutz.
268 Lutz: Hm?
269 Frau Paulidem: (lacht) Jetzt doch nicht? Ähm, Nina.

270 Nina: Nicht ist? Sie ist zum Beispiel absolut nicht nach
271 naturalistisch.

272 Frau Paulidem: Hmhm. Warum wäre das vielleicht auch, ähm,
273 nicht ganz schlüssig, dass im 21. Jahrhundert zu
274 machen. (.) Verlassen wir mal die Ebene des
275 Einzelkunstwerks und ähm. Was würde man zum Beispiel
276 Schütte vorwerfen, wenn der jetzt einfach einen
277 liegenden weiblichen Akt dargestellt hätte, in Bronze.
278 Frage ich jetzt einfach mal so. Lutz.

279 Lutz: Ja, ganz banal würde ich jetzt sagen: Es ist einfach
280 nicht mehr interessant, weil es das alles halt schon
281 einmal gab.

282 Frau Paulidem: Zum Beispiel. Wer hat das schon gemacht? Nennt
283 mal große Namen. Bildhauer.

284 Sw: ().

285 Frau Paulidem: Ja. Aber der war immer noch sehr
286 naturalistisch, ne? Also der, das Thema Frau taucht
287 immer wieder auf in der Kunst. Aber, wenn es
288 naturalistisch war, natürlich aus einem ganz anderen
289 Gesichtspunkt. Welcher Aspekt würde denn hier auf jeden
290 Fall inhaltlich nicht auftauchen?

291 Sw: Die Frau, die zum Beispiel, äh, das halt Frauen früher =.

292 Frau Paulidem: Und war, ganz allgemein. Warum haben Bildhauer
293 immer wieder Frauen dargestellt? Rodin hat ja zum
294 Beispiel auch ein Lieblingsmodell, nämlich seine Rose,
295 seine Lebensgefährtin. Die hat er immer wieder
296 dargestellt. Warum gerade Frauen. Sehrwohl. Ja,
297 Schönheit, Ästhetik. Rundung der Formen, wird eben als
298 angenehm empfunden. Der Bildhauer ist auf der Suche
299 nach der perfekten Form und landet bei der Frau. (.)
300 Ja, diese Ästhetisch, Ästhetikvorstellung, ähm, wird an
301 dieser Figur nicht wirklich sichergestellt. Also sie
302 kommt uns nicht ästhetisch entgegen, sondern arbeitet
303 wie ihr das so auch empfindet mit Teilen, die man gar
304 nicht schön findet. Schütte spielt da auch mit, dass
305 man auch, sich gar nicht so stark mit den Details

306 beschäftigen möchte, weil man nichts, nichts Schönes da
307 erwartet. Lutz.

308 Lutz: Ähm, ich wollte noch einmal was ansprechen, was ich
309 vergessen hab. Die Oberschenkel, die ja so
310 abgeschnitten sind. Das deutet ja vielleicht auch ein
311 bisschen darauf hin. Also früher wurden ja so Torsos,
312 wenn die halt nur als Torso dargestellt wurden, wurden
313 ja auch immer, dass halt eine Abtrennung am Kopf war.
314 Bei den Armen und am Oberschenkel, wo es halt drauf
315 stand. Und das spielt ja vielleicht auch ein bisschen
316 darauf an, weil sonst hat's ja eigentlich auch gar
317 keinen Sinn hier, in der Arbeit.

318 Frau Paulidem: Sehr schön. Ja. Genau. Ähm, (3 sec) diese Art
319 des Kopfes, des Aufstoßen des Kopfes, hat ein Vorbild.
320 Da hab ich als erstes dran gedacht, als ich das gesehen
321 habe. Vielleicht erinnert ihr euch dran. Einige waren
322 ja mit mir in der Elf in Y-Stadt im Museum. Überlegt
323 mal, an was könnte man da, auf was könnte man da
324 kommen?

325 Sw: ().

326 Frau Paulidem: Ja, genau.

327 Sw: ()

328 Frau Paulidem: Da zeig ich euch mal, an was ich gedacht hab,
329 als erstes. Hier: Der Gestürzte von Lehmbruck.
330 Interessanterweise wird der Schützte eigentlich,
331 hauptsächlich mit anderen Frauenakten verglichen. Dies
332 hier ist ein Mann, weil ich fand das mit der Haltung so
333 bezeichnend. Weil das ist in der Kunstgeschichte auch,
334 ähm, so ein Unikat. Diese Art der Kopfhaltung, leider
335 muss ich sagen, ist die Auflösung so mäßig hier. Ähm,
336 mal schauen, ob das besser wird. Die Bildquelle hatte
337 nicht so viel Pixel, aber ihr könnt das schon äh
338 deutlich erkennen. Diese Arbeit ist aus Gips. Und vor
339 allen Dingen, die Leute, die da waren, das waren Dagmar
340 und Lutz, glaub ich auch, ne? Die können noch ein
341 bisschen was dazu sagen. Erinnert ihr euch noch, so wie

342 die Wirkung war, so einige Details, die wir besprochen
343 haben. (.) Lutz.

344 Lutz: Also, ich weiß es nicht mehr von früher, aber ich würde
345 halt einfach mal sagen, dass es eine sehr stark konvexe
346 Haltung ist.

347 Frau Paulidem: Hmhm.

348 Lutz: Aber dennoch halt, irgendwie sehr verletzlich wirkt.
349 Also, wo konvexe Formen ja eigentlich eher das
350 Gegenteil bewirken.

351 Frau Paulidem: Ja. Schön. Er wurde mit einem architektonischen
352 Aufbau verglichen, dieser Körper. Als würde er eine
353 Brücke bilden. Auch dadurch, dass hier die Extremitäten
354 stark stützend hervorgehoben sind. Ähm, hier vorne (.)
355 haben wir ein angedeuteter Dolch. Der Gestürzte wurde
356 zwischen 1915 und 1916 hergestellt von Wilhelm
357 Lehmbruck, Lehmbruck. Und der Lehmbruck ist, ähm, für
358 eine ganz bestimmte Epoche. (.)

359 Sw: Jugendstil.

360 Frau Paulidem: Richtig getippt. Was war dein Anhaltspunkt? (.)
361 Wie bist du drauf gekommen? Über die Zeit?

362 Sw: Ja, erstmal über die Zeit und zweitens ist es auch ().

363 Frau Paulidem: Ausdruck wird auch gerade durch die
364 Verlängerung der Gliedmaßen erzeugt. Kommen wir mal
365 zurück zu dem Kopf. Was ist das eigentlich für eine
366 Haltung, die er hier einnimmt? Auch in Verbindung, es
367 ist ja der Ge-stürz-te. (3 sec) Also so passiv meinst
368 du, in dem Sinne?

369 Sw: Ja, dass man ().

370 Frau Paulidem: Ach so was meinst du. Ja, so eine unterwürfige
371 Haltung. Ah ja. Hmhm. Tina.

372 Tina: Ich würde es damit verbinden, dass ihm wahrscheinlich =.

373 Lutz: Ich würde auch anschließen.

374 Frau Paulidem: Nina. (lacht).

375 Nina: Ich finde es ganz schwierig zuzuordnen. Man kann sich
376 irgendwie, auf der einen Seite, als hätte er nicht mehr
377 die Kraft und auch durch den Kopf, durch die

378 Kopfverspannung. Die Situation ist auch in dem Moment.
379 Und dann finde ich das ein bisschen widersprüchlich.
380 Frau Paulidem: Du meinst weil der Körper so dünn ist, und so
381 weiter, so kraftlos. Hmhm.
382 Nina: Oder auch, ähm, =.
383 Frau Paulidem: Unter der Last des Kreuzes zusammengebrochen.
384 Hmhm.
385 Nina: Ja, das macht ihn sehr gut. Irgendwie noch mit =.
386 Lutz: Der hat so einen Dolch in der Hand, haben wir eben
387 gesagt, ne?
388 Frau Paulidem: Ja.
389 Lutz: Dann kann man ja vielleicht auch so, das interpretieren
390 oder das würde ich jetzt so sehen, dass er halt mehr
391 über sich selbst bestürzt ist. Dass er quasi selber
392 gerade jemanden ermordet hat oder so und darüber halt
393 bestürzt ist oder so. Weil das würde vielleicht auf den
394 Dolch auch einschließen. Und ich wollte noch sagen zu
395 den Extremitäten, da ist vor allem noch der Hals sehr
396 wichtig, weil der ist ja auch sehr stark verlängert.
397 Also man kommt ja niemals in so einer Höhe von den
398 Schultern auf den Boden kommen.
399 Frau Paulidem: Ganz genau. Ganz genau. Der ist so verändert
400 worden, dass der Kopf auch wirklich Kontakt zum Boden
401 hat, in dieser Position. Ähm, dies ist, äh, Wilhelm
402 Lehmbrucks Arbeiten wurden von, ähm, den
403 Nationalsozialisten, ähm, verfehmt. Ähm, später ist er
404 als dieser Gestürzte, als Denkmal für, äh, als
405 Antikriegsdenkmal (.) betrachtet worden. Was meint ihr?
406 Gerade an diesem fruchtbaren Moment mit der
407 Kopfhaltung. Wie könnte da ein Antikriegsdenkmal, auch
408 in der Verbindung, äh, der Nacktheit des Körpers. Die
409 haben wir noch gar nicht angesprochen. Fruchtbarer
410 Moment. Das hat Nina eben schon ganz schön ausgeführt.
411 Wen soll er denn darstellen, mit seinem Dolch? Mit
412 seinem Dolch, der Gestürzte. Nee, weil das ist 1916

413 entstanden, da hätte der Wilhelm Lehmbruck sich sehr
414 stark =.

415 Sw: () Nein, sie hat gesagt, dass man es später als
416 Nachkriegsdenkmal benutzt hat?

417 Frau Paulidem: Nein, Antikriegsdenkmal. Anti, also gegen den
418 Krieg gerichtet. Nicht Nachkrieg. Ich habe ihn jetzt
419 nicht verstanden, deinen Gedankengang. Den Gedankengang
420 habe ich jetzt nicht verstanden.

421 Sw: Ja, ich dachte, dass es =.

422 Frau Paulidem: Sehr schön. Also was sollte der Lehmbruck
423 eigentlich darstellen? Oder was war der Ursprüngliche?
424 Es ist jetzt so naheliegend. Eigentlich sollte er einen
425 Krieger darstellen. Wolltest du das jetzt gerade sagen?

426 Lutz: Nee, ich wollte sagen, dass es quasi irgendwie so
427 aussieht.

428 Frau Paulidem: Hmhm. Und dieser Krieger, der ist gestürzt. Und
429 das hat Nina gerade sehr schön erklärt. Wir sehen hier
430 genau den Moment, worum es, in dem es darum geht, wird
431 er sich wieder aufrichten? Weitere Aktionen
432 durchführen? Also zum Beispiel Kriegshandlungen. Oder
433 verharret er so lange wie möglich in dieser Stellung, um
434 sich dann zu entscheiden, nichts weiter zu tun und
435 diese Waffe auch nicht weiter zu =. Das drückt sich
436 hier, ganz stark in dieser Haltung, die er so nicht
437 ausführen würde. Ja. Gerade dadurch, dass wir diese
438 Bodenhaftung haben des Kopfes. Ähm, in Y-Stadt wird das
439 auch sehr schön gemacht mit der Museumspädagogik. Da
440 leider nicht mehr mit eurer Altersstufe. Ihrweigert
441 euch da meistens. Mit Kindern machen die das sehr
442 gerne. Dass die mal diese Haltung wirklich
443 nachvollziehen.

444 Sm: Die Nina ()

445 Frau Paulidem: (lacht) Und dann wird einem auch deutlich, dass
446 es wirklich, ähm, eine große Anstrengung auch ist,
447 diesen Kopf unten zu halten. Also dass da entweder, wie
448 Tina das gesagt hat, möchte man da einen Purzelbaum

449 anschließen. Aber wenn man das nicht kann, ne, sondern
450 in der Haltung verharren muss, dann ist das wirklich
451 sehr, sehr anstrengend, ja das so zu halten. Das ist
452 keine entspannte Haltung. Es ist so eine Haltung
453 zwischen zwei Aktionen. (.) So, dann habt ihr gesagt,
454 an Maillol erinnert euch das auch. Das mach ich das mal
455 so kleiner und mal Maillol in den Vordergrund. Der hat
456 ja auch das Thema, dass jemand gestürzt ist. Hmhm. Also
457 hier, vor allem die Gestaltung der Haare, ne, genau.

458 Sw: Bei Schütte ().

459 Frau Paulidem: Hmhm, ja, aber das geht, ist durchaus
460 Ähnlichkeiten zu erkennen. Lutz.

461 Lutz: Also ich würde jetzt fast sagen, man könnte, wenn man
462 jetzt als, also das Werk von Schütte jetzt als
463 Kombination von dem Gestürzten und dem jetzt nehmen,
464 weil dann hat dann, im Werk von Schütte kommen dann
465 wieder diese Haare quasi vor. Der Unterkörper ist halt
466 mit dem von Maillol nicht zu vergleichen. Und eben die
467 Sache, die wir eben schon gesagt haben, halt die mit
468 dem Gestürzten dann wieder verglichen werden. Also es
469 wirkt schon ein bisschen wie eine Kombination.

470 Frau Paulidem: Hmhm. Man kann das auch noch erweitern, die
471 Quelle. Ähm, ihr habt eben Torso genannt. Klar. Ähm,
472 hier (3 sec) Torso. Wenn da oben nicht drüber ständ,
473 dass das von Rodin wäre, hättet ihr wahrscheinlich,
474 ähm, so erst einmal nicht getippt, dass es von Rodin
475 ist, oder?

476 Sw: Stimmt.

477 Frau Paulidem: (lacht) Weil, Nina.

478 Nina: Ja, weil Rodin halt auch ziemlich naturalistisch ist.

479 Frau Paulidem: Ramona.

480 Ramona: Eben, dass bei Rodin ja sonst().

481 Frau Paulidem: Also diese Arbeit ist nicht so groß. Es ist
482 eine Figurine. Aber sie hat keinen Sockel. Theodora.

483 Theodora: Ja, aber man weiß, es ist Rodin, dann ().

484 Frau Paulidem: Okay. Ja. Hier haben wir also einen Torso ohne
485 Kopf. Das bedeutet? Wer kann das noch einmal sagen? Das
486 ist ja mit oder ohne Kopf betrachtet. Bitte? Die
487 Individualität. Genau. Dadurch betrachtet man den
488 Körper als reine Form. Unabhängig von einer bestimmten
489 Person, die dargestellt wird. Auch dieser Tradition ist
490 ja der Schüttele letztendlich verpflichtet. Denn von
491 Gesicht konnte man ja bei seiner Bronzefrau auch nicht
492 sprechen. Da haben die Formen auch ohne Individualität
493 gewirkt. Ja, wenn ihr das mal zusammenfasst. Wie würdet
494 ihr das beurteilen, die Arbeit von Schüttele jetzt. Oder
495 anders ausgedrückt: Was ist der Unterschied, wenn man
496 eine Arbeit von Rodin betrachtet oder eine Arbeit von
497 Schüttele? Für euch als Betrachter. Du musst als
498 Betrachter räumlich flexibel sein. Du musst auch einmal
499 bereit sein, um die Figur rumzugehen. Ganz genau. Da
500 eröffnen sich ganz neue Perspektiven. Du muss also auch
501 im Kopf flexibel sein. Ja, Lutz.

502 Lutz: Ja, also ich kenne die anderen Arbeiten von ihm jetzt
503 nicht. Aber die Oberflächenstruktur und durch die
504 Gestaltung vom, äh, durch die Wahl vom Material her,
505 dieses Glänzende und so, das ist ja auch immer zu, zu
506 Rodin ein großer Kontrast.

507 Frau Paulidem: Ja, genau. Und? Was ist klar geworden, als wir
508 die anderen Arbeiten verglichen haben? So etwas
509 erschließt sich nicht unmittelbar im Einzelwerk. Nur
510 bestimmte Aspekte. Ähm, das wo das herkommt und das,
511 was dargestellt wird, kann man am besten im Kontrast,
512 in der Entwicklung beurteilen, ja? Deswegen ist das für
513 Betrachter von Gegenwartskunst auch ein bisschen
514 mühsamer, sich diesem Kunstwerk zu nähern. Man muss
515 sich da auch schon =. Okay, dann würde ich sagen,
516 werden wir die Stunde hier abschließen. Dankeschön.
517 (Gemurmelt)

518

519

Transkriptionsregeln:

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen: (sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (..), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm
Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IS1/29.9.

Datum der Aufnahme: Freitag, 29.9.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: St.-U.-Gymnasium (ländliche Kleinstadt)

Interviewte: Lutz, Tina (beide LK Kunst, Jahrgangsstufe 13)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Regina Schneider

-
- 1 I: Ich muss mal eben, ich sage sofort was. Ich bin genauso
2 ein Kunstlehrer wie Frau Paulidem und ich ähm habe
3 natürlich auch Kunst studiert in Münster, genauso wie
4 die Frau Paulidem. Aber ich schreibe im Moment eine
5 Doktorarbeit über Umgang mit zeitgenössischer Kunst,
6 bzw. über Kunstwerke, was Schüler, ich sage jetzt mal,
7 was wirklich, was wirklich da passiert, wenn sie ein
8 Kunstwerk besprechen. Es gibt da so eine offizielle
9 Ebene, glaube ich, und es gibt noch eine andere Ebene.
10 Ich weiß aber noch nicht, was raus kommt. Mich
11 interessiert einfach, wie man das so erlebt und wir
12 machen jetzt das Gespräch, das wird ungefähr 15 Minuten
13 dauern in drei Teilen. Im ersten Teil erzählt ihr
14 einfach mal so, wie ihr das erlebt habt. Ob das
15 irgendwie was Besonderes war oder ganz normal war.
16 Einfach so den Verlauf der Stunde. Im zweiten Teil
17 werde ich so ein bisschen nachfragen, wenn ich was
18 nicht verstanden habe. Im dritten Teile habe ich vier
19 so Leitfragen, wo ich dann noch mal ein bisschen
20 konkreter Sachen, die mir so wichtig sind, nachfrage.
21 Meistens sind die dann allerdings auch schon fast immer
22 beantwortet. Also, die Frage, wie habt ihr so diese
23 Stunde erlebt?
- 24 Tina: Ja. Okay. Ich fand die Unterrichtsstunde eigentlich
25 sehr interessant, weil wir halt auch mal eine andere
26 Art von Plastik kennen gelernt haben. Also mich hat es
27 unheimlich fasziniert zu sehen, dass eine Skulptur von
28 verschiedenen Ansichten auch verschiedene Fantasien

29 anregt, was wir ja bei den bisherigen Skulpturen nicht
30 gehabt haben.

31 Lutz: So Sachen beschreiben oder so drüber reden finde ich
32 eigentlich immer ganz gut, weil halt, ja ich weiß
33 nicht, interessant, wenn man das gerade mit ganzen
34 Kursus bespricht immer so Punkt für Punkt oder Schritt
35 für Schritt, dann immer näher dran kommt, immer mehr
36 Sachen dann sieht, die man vorher nicht gesehen hat.

37 I: Ja.

38 Lutz: Also auch gerade jetzt nicht nur unbedingt bei
39 Objektkunst, so bei anderen, bei () hat man es ja
40 auch oft, dass so die Aussage dann überhaupt erst so
41 Schritt für Schritt halt dann irgendwie verstanden
42 wird. Das ist eigentlich immer ganz interessant, weil
43 das halt immer zu irgendeinem Ergebnis führt.

44 I: Erzählt einfach von dieser Stunde.

45 Tina: Okay. Ja, was ich noch sehr gut fand, war Unterschiede
46 zu sehen zwischen verschiedenen Künstlern und
47 verschiedenen Zeitepochen her. Ja, dass es doch
48 irgendwie Ähnlichkeiten gab, die sich doch irgendwie
49 überschnitten haben, aber am Ende halt doch völlig
50 unterschiedlich waren. Also jetzt Vergleich von Rodin
51 und Schütte. Ja, das fand ich halt sehr gut.

52 Lutz: Ich muss sagen, die Vergleiche so in der
53 Zeitschnittepoche, obwohl die eigentlich interessant
54 sind, find ich dann eigentlich immer so, dass es dann
55 schon fast eher so mit der Geschichte wieder
56 zusammenhängt, was dann wohl halt so Kunstgeschichte
57 ist. So irgendwie dann ein bisschen aneinander
58 vorbeiläuft oder kombiniert wird.

59 I: Ja, gutes Wort.

60 Lutz: Weil dann das irgendwie so mehr in die Kunstgeschichte
61 dann halt eingeht. Das finde ich ja auch immer ganz
62 gut, wenn dann von beiden Seiten so Einflüsse kommen.

63 Tina: Ja, was auch noch so ganz interessant finde ist, weil
64 sich viele Gedankenzüge halt auch von unseren

65 Mitschülern halt überschneiden, dass viele wirklich das
66 Gleiche aus einer Skulptur erkennen. Dann aber
67 wiederum, wenn wir erfragen können, was wir dabei
68 empfinden oder so, ganz unterschiedliche Sachen
69 hervorgehen.

70 Lutz: Einmal das manche Leute dann halt irgendwas
71 Animalisches in der Endskulptur von Schütte gesehen
72 haben. Andere dann doch wieder den Frauenkörper
73 erkannt, andere eher männliche Züge gesehen, also es
74 hat jeder jetzt irgendwie anders interpretiert. Auch je
75 nach Ansicht.

76 I: Hhmhm, ja.

77 Tina: Was vielleicht auch noch ganz interessant ist, zu
78 sehen, wie unterschiedliche Künstler halt gern mit der
79 Zusammenstellung von Skulptur und Sockel halt arbeiten.
80 Also manche arbeiten ja wirklich, dass der Sockel in
81 die Figur oder bzw. die Figur aus dem Sockel halt
82 hervorkommt. Zum Beispiel Rodin bei der Kuss. Dass man
83 wiederum sehen kann bei Schütte, dass er wirklich
84 Arbeitsutensilien halt mit in die Skulptur einbaut. Zum
85 Beispiel halt dieser Arbeitstisch wirklich Bestandteil
86 als Sockel von der, ja zu sehenden Skulptur ist.

87 Lutz: Das wollte ich eigentlich auch sagen.

88 I: Hhmhm.

89 Lutz: Das war auf jeden Fall interessant. Und dann stellen
90 sich dann ja auch wieder weitere Fragen, wie das halt
91 so bei den anderen Arbeiten ist. Ob der das halt öfter
92 so macht oder nicht. Also, da kann man halt in anderen
93 Stunden noch weiter auf die Kurzbiografie. Es ist
94 vielleicht auch wirklich immer gut, wenn man dann in
95 eine Ausstellung geht, was wir ja auch oft machen, oder
96 öfters.

97 Tina: {lacht}

98 I: Wenn ihr jetzt zu Hause seid mit der Freundin oder so
99 was, erzähl mir jetzt von dieser Stunde, was würdet ihr
100 noch so sagen?

101 Tina: Also ich find irgendwie noch so ein bisschen
102 interessant, was nachdenklich macht, warum Schütte
103 jetzt zum Beispiel seine Skulpturen halt der Witterung
104 aussetzt, damit die halt einfach älter wirken, da ja
105 eigentlich für unsere Zeit halt ein zeitgenössischer
106 Künstler im Vergleich zu anderen Künstlern, und man da
107 halt trotzdem das Altern sehen kann, obwohl es
108 eigentlich eine recht neue Skulptur ist.

109 I: Hmhm.

110 Tina: Also da würde ich von erzählen.

111 Lutz: Ja, aber auch ganz lustig ist es, wenn man halt, wir
112 sollen ja immer versuchen so viel Fachkunde wie möglich
113 einzubringen auf den Tischen. Ich meine es funktioniert
114 ja auch eigentlich, was relativ gut, wenn man sich so
115 ein bisschen damit eingearbeitet hat. Nur, irgendwann
116 kommt man sich dann auch ein bisschen komisch vor, wenn
117 dann alle nur noch so Fachbegriffe reden, kommt man
118 sich irgendwie vor, gar nicht mehr normal mit anderen
119 reden würde, weil immer nur alle so von irgendwelchen
120 Fachleuten reden, da kommt man sich manchmal schon ein
121 bisschen seltsam vor. Das ist mir heute mal wieder so
122 ein bisschen aufgefallen. Aber, ist ja auch irgendwie
123 lustig. Also es macht schon Spaß.

124 Tina: Ja, ich würde vielleicht noch erzählen, was ich halt
125 dabei fühle, wenn ich so eine Figur sehe oder halt
126 empfinde oder womit die zusätzlich noch verbinde.
127 Manchmal ist es halt auch so, wenn man Figuren sieht
128 oder Skulpturen oder Bilder, dass man die mit
129 Situationen, die man selber schon erlebt hat, verbindet
130 oder halt sich vorstellen kann, was es mal so sein
131 wird.

132 Lutz: Was gut ist, dass man halt immer echt schnell sieht,
133 wie Künstler, oder Künstler aus der heutigen Zeit, wie
134 halt immer so Einflüsse direkt deutlich werden, wenn
135 man halt Künstler von früher dazu nimmt. Nehmen wir zum
136 Beispiel mal Rodin und Maillol eben. Man hat direkt

137 gesehen, oder man konnte sich zumindest denken, dass
138 Schütte auf jeden Fall die Arbeiten kannte oder die
139 Arbeiten ihn schon irgendwie inspiriert haben. Ob er
140 das nun bewusst oder unbewusst getan hat nach dem
141 Zeitplan.

142 I: Hhmhm. Das war es ungefähr?

143 Lutz: Würde ich sagen.

144 Tina: {lacht}

145 I: Gehen wir mal so ein bisschen von unten nach vorne vor.
146 Du hast dann gesagt, dass erinnert man an eine
147 Situation, die man selber erlebt hat. Also, was könnte
148 das denn für eine Situation gewesen sein, das
149 interessiert mich ja doch jetzt.

150 Tina: Ja, ich würde jetzt nicht sagen, dass man genau das
151 erlebt hat. Also zum Beispiel jetzt der Gestürzte, war
152 so, dass man genau das erlebt hat, weil man hat ja echt
153 zu dieser Zeit gelebt. Aber es gibt halt viele Momente,
154 wo man von einer anderen Person so enttäuscht worden
155 ist, wo man sich vielleicht genauso fühlt, wie
156 diejenigen halt oder, wo man einfach nicht weiß, was
157 man machen soll. Ich find manchmal kann man das, ja
158 obwohl die Skulpturen halt nicht menschlich sind, also
159 unmenschlichen Verstand, kann man sich trotzdem
160 vorstellen, in welcher Situation die sich befunden
161 haben und was sie wohl gedacht haben. Und dann habe ich
162 das manchmal, dass ich das mit ein paar Sachen aus
163 meinem Leben verbinde.

164 I: Hhmhm.

165 Lutz: Ich finde, dass man, indem wir das Beispiel nannten bei
166 dem Gestürzten von Lehmbruck, dass halt irgendwie an so
167 eine Filmszene oder irgendwie erinnert. Ich meine Film
168 ist ja auch eine Kunstrichtung eigentlich. Und dann
169 kann man halt doch sehen, dass so eigentlich total
170 verschiedene Kunstrichtungen halt irgendwie dann auch
171 irgendwo ja so zusammen kommen oder so, wo man halt so
172 Züge findet.

173 I: Hmhm. Bei dieser Schütte-Figur war das da auch so ein
174 bisschen so, dass man dachte, ach das erinnert mich an.

175 Lutz: Ja gut, das ist ja dann schon wieder ein bisschen, geht
176 dann schon so ein bisschen ins Fantasy-Mäßige. Das ist
177 ja sehr abstrakt die Figur.

178 Tina: Ja, Schütte, weiß ich nicht, würde mich mehr so an
179 Träume erinnern, die ich als Kind gehabt habe. Gerade
180 so dieses Animalische, was man vielleicht so ein
181 bisschen mit Ungeheuer verbindet, wo man als Kind Angst
182 vor gehabt hat. Ja von der einen Ansicht konnte man das
183 ja auch so ein bisschen sehen, dass das wirklich aussah
184 wie so ein Kinderrumpf mit dem Kopf falsch, wo dieses
185 Wesen zur Seite rübergestülpt war. Das hat mich
186 irgendwie an manche Träume wieder erinnert.

187 I: Aha. Ganz spannend. Das hast du angesprochen. Das mit
188 diesen Fachbegriffen. Du hast es schon fast komisch
189 genannt. Ihr seid so ein bisschen drauf trainiert
190 worden. Kannst du das so ein bisschen ausführen, ich
191 habe das nicht ganz verstanden.

192 Lutz: Ja, wir sollen halt, das ist ja auch gerade um für die
193 Klausuren zu üben und auch für den mündlichen
194 Unterricht

195 I: Ja.

196 Lutz: Ist es halt immer, es gibt natürlich auch bessere Noten
197 und es ist immer besser, wenn man halt fachspezifisches
198 Vokabular benutzen kann und darum haben wir dann oft
199 halt anhand irgendwelcher Texte oder so was, was ja
200 auch schon so eine richtige Vokabelliste oder so ein
201 Fachvokabular halt aufgeschrieben, was man auch immer
202 lernen sollten, denn wenn man die Begriffe sich so ein
203 bisschen aneignet, dann fällt es auch viel einfacher,
204 dann hinterher über die Figuren zu reden, weil man
205 vielmehr Sachen halt, die man vorher nicht weiß, wie
206 man die beschreiben soll, dann einfach an einem
207 Fachbegriff packen kann und dann weiß jeder, was man
208 meint oder so.

209 I: Ja.

210 Lutz: Wie soll man zum Beispiel eine Konvexfigur mit anderen
211 Wörtern beschreiben? Das ist ja. Klar man kann jetzt
212 auch abweisen und zu sagen, aber das ist ja eigentlich
213 auch schon wieder ein Fachbegriff. Also so Sachen zu
214 beschreiben ohne dieses Fachvokabular ist halt auch
215 total schwer. Das Einzige was ich dabei mit komisch
216 meinte ist, wenn ich jetzt da sitzen würde und kein
217 Kunst hätte in der Schule oder so, dann würde ich kein
218 Wort verstehen, was geredet wird.

219 I: Ja.

220 Lutz: Weil man dann echt halt schon in diesem internen
221 Bereich, wo die Leute halt wissen, worum es geht oder
222 die das Fachvokabular selber können, die dann die
223 Sachen beschreiben können.

224 I: Ja.

225 Lutz: Oder versuchen zu beschreiben.

226 I: Also gibt es da, hat es denn, also noch irgendwas damit
227 zu tun mit diesen Träumen oder Ängsten oder mit diesem
228 persönlichen Erleben, diese Fachbegriffe? Oder sind die
229 davon völlig losgekoppelt? Das hörte sich gerade so an.
230 Kein Mensch würde es mehr verstehen, wenn man nicht
231 diese Begriffe in diesem internen Kreis immer benutzen
232 würde.

233 Lutz: Ja mit den Träumen würde ich das nicht vergleichen.
234 Wenn man so gesellschaftlich, also wie ich eben das
235 Beispiel gesagt habe, wenn man jetzt mit einer Freundin
236 oder einem Freund darüber redet, dann könnte ich denen
237 das ja gar nicht so wiedergeben, wie ich das im
238 Unterricht kann mit den Leuten, die halt auch wissen,
239 wovon ich rede, weil die ja die Sache kennen oder so.
240 Ja, keine Ahnung.

241 Tina: Man kann sich damit gezielter ausdrücken, denke ich.
242 Also besser beschreiben, worum es halt im Unterricht
243 ginge, als wenn man versucht das irgendwie zu
244 umschreiben. Ich denke damit nimmt man der Skulptur,

245 die halt im Unterricht besprochen worden ist die
246 Wirkung, die sie eigentlich hat.

247 I: Wenn man die Worte nicht benutzt?

248 Lutz: Ja. Weil man damit die Sache einfach viel genauer auf
249 den Punkt bringen kann, ohne groß abzuschreiben und so.

250 I: Mir ist auch aufgefallen, dass gerade, wenn etwas Neues
251 kam, eine neue Abbildung, dann kamen ganz gehäuft diese
252 Fachwörter.

253 Lutz: Also anhand der Fachwörter kann man ja auch ganz
254 einfach die Figur besser, kann man besser so halt Punkt
255 für Punkt quasi im Kopf dann so abarbeiten, was jetzt
256 auffällig ist. Wenn ich die Figur jetzt sehe, dann will
257 ich erstmal nicht wissen, wo ich anfangen soll. Und so
258 kann man halt gucken, ist es konvex, ist es konkav,
259 kommt dies oder kommt das vor. Dann kann man das
260 einfach so, ich arbeite das eigentlich im Kopf immer so
261 ein bisschen ab und dann hat man eigentlich die Figur
262 schon ziemlich genau beschrieben, wenn man das hat und
263 kann dann anfangen mit einer Interpretation oder so.

264 I: Habt ihr richtig Listen da oder Tafelbilder oder so?

265 Lutz: Die haben wir, es sind so Wörter aufgeschrieben.

266 Tina: Wir haben zu jedem Thema halt immer so eine Seite oder
267 halt Fachvokabular. Das wäre halt was wir lernen
268 sollten und auch behalten sollten.

269 I: Ja gut. So. Nächstes. Also ein Thema, hhmhm, das hat
270 mich noch sehr interessiert. Das ist die letzte dieser
271 Nachfragen. Ich weiß nicht, ob ich es richtig
272 verstanden habe. Du meinst, sehr interessant sei,
273 dass man viele Gedanken genauso hätte wie Mitschüler.

274 Tina: Ja.

275 I: Und dann aber gleichzeitig viele Empfindungen, ich weiß
276 nicht, ob ich das jetzt richtig gegenüberstelle, ganz
277 anders sei als bei den Mitschülern.

278 Tina: Ja genau.

279 I: Ein bisschen erläutern oder vielleicht auch mit einem
280 Beispiel.

281 Tina: Ja zum Beispiel halt jetzt bei Schütte, hatten halt
282 eigentlich alle so die Gedanken diese Skulptur mit was
283 Menschlichem oder Tierischen zu verbinden. Wiederum hat
284 jeder für sich das anders empfunden, zum Beispiel hat
285 halt eine Mitschülerin gesagt, ja das sieht aus, als ob
286 die Figur ihr nachlaufen würde. Die andere hat gesagt,
287 dass es eher so aussieht, als ob die sich über
288 irgendwas hermacht oder so. Und das meinte ich halte.
289 Vom Sinn her haben wir alle die gleichen Gedanken
290 gehabt, aber die mit was Anderem verbunden.

291 I: Ja.

292 Lutz: Jeder hat seine eigene Interpretation dann da uns sieht
293 zum Beispiel, das ist jetzt dieser fruchtbare Moment,
294 weil jeder hat einen anderen Bewegungsablauf da drin
295 oder so.

296 I: Ja.

297 Lutz: Man selbst sieht ja sogar andere Sachen, wenn man
298 erstmal eine andere Ansicht hat dann. Also ich denke,
299 wenn wir jetzt die Figur jetzt im Museum sehen würde
300 und würde selber noch mal rumgehen, dann hätte man
301 wieder eine ganz andere Interpretation, als wenn man
302 immer nur die Bilder sieht.

303 I: Was hättet ihr für Interpretationen zu Schütte?

304 Tina: Ja, es kommt auf die Ansicht an.

305 Lutz: Also am Anfang kam es mir halt einfach vor wie eine
306 Frau oder halt irgendwie mit tierischen abstrakten
307 Einflüssen, die halt einfach liegt und sich mit dem Arm
308 abstützt. Dann, als dann dieses Abtauchen gesagt wurde
309 von irgendwem hat man das halt auch gesehen und dann
310 sieht man auch so, ja okay, die sinkt so in den Sockel
311 rein, was hat das jetzt für eine Bedeutung und so.

312 I: Hmhm.

313 Lutz: Und der anderen Ansicht nach hat man wieder gesehen,
314 dass es quasi der ausgestreckte Arm war, der quasi so
315 einsinkt und dann war es wieder ganz schwer zu sehen.

316 Das kann halt immer gar nicht so genau sagen
317 eigentlich. Ändert sich halt.

318 I: Hmhm.

319 Tina: Ich würde sagen, dass wirklich jede Ansicht andere
320 Interpretationen ermöglicht. Ich weiß nicht, die
321 Frontansicht, dass noch viel menschliches Ansehen und
322 spiegelt das auch wider und dann wiederum eine andere
323 Ansicht, trägt halt vielmehr dieses Tierische oder so
324 und ich denke, dass das wirklich so jeder für sich
325 machen sollte auch. Klar, wenn jemand sagt, man kann
326 sehen, dass der Kopf so abtaucht, weil die Figur
327 abtaucht, dann erkennt man das auch wieder. Aber oft
328 ist es halt wirklich so, dass man das mit was Anderem
329 verbindet.

330 I: Hmhm.

331 Tina: Und das würde ich dazu sagen.

332 I: Okay, also jetzt meine vier Leitfragen. Hat sich, jetzt
333 so zusammengefasst, der Lauf, die Wahrnehmung, das
334 Erleben, das Begreifen, das Verstehen des Kunstwerks im
335 Laufe des Unterrichts verändert?

336 Lutz: Ja auf jeden Fall.

337 Tina: Ja.

338 Lutz: Das haben wir ja eigentlich eben auch schon gesagt,
339 gerade diese anderen Einflüsse hier, wenn die hier mit
340 einkommen, dass man halt, wenn man das jetzt alleine
341 angucken würde, man viele Sachen gar nicht sehen würde,
342 die vielleicht durch so Anstöße oder so von anderen
343 dann, dass man die Gedanken von den anderen dann
344 vielleicht aufnimmt und weiterführt und dadurch dann
345 wieder eigene Sachen sieht. Und dass man dann Schritt
346 für Schritt halt so zu einem Gesamtbild kommt, was halt
347 vom ganzen Kurs her zusammen erarbeitet wird.

348 Tina: Ja, ich finde es auch. Ich würde dem Lukas auch so
349 zustimmen, weil, ich weiß es nicht. Ich wäre vielleicht
350 nicht auf die Idee gekommen, wenn man die Bilder jetzt
351 unterschiedlich gesehen hätte, dass es ein und dieselbe

352 Skulptur gewesen wäre, sondern ich hätte eher vermutet,
353 dass es eigentlich so serienartig ist oder so, wenn man
354 jetzt nicht gewusst hätte, dass verschiedene Aufnahmen
355 da sind. Und ich hmhm denke, dass man dadurch natürlich
356 einen Fortschritt macht und was Anderes aus der Figur
357 am Ende sieht, als am Anfang.

358 I: Du hast jetzt gesagt, Impulse aus der Gruppe. Gab es so
359 ganz konkrete Situationen wo ihr euch dran erinnert?
360 Also, da wurde das gesagt. Da habe ich dann das und das
361 gedacht.

362 Tina: Ja, das Erste, was gesagt worden war, war, das hat die
363 Nina glaube ich, gesagt, dass überhaupt nichts
364 Naturelles zu erkennen ist. Und das gab dann halt
365 direkt einen Anstoß. Also meiner Meinung nach,
366 irgendwas daraus, also Naturelles zu erkennen, was kann
367 ich damit verbinden was ich kenne, was ich wirklich
368 schon mal gesehen habe. Und danach kam glaube ich,
369 irgendwie dieses Abtauchen, wo man dann natürlich echt
370 Anstöße bekommt und selber versucht das zu sehen oder
371 so zu erkennen, wie derjenige der es gesagt hatte.

372 Lutz: Dadurch, dass man halt diese Zacken oder so mit einem
373 Drachenkopf verglich hat oder auf so was Animalisches
374 gegangen war, kam ich halt drauf, dass es mich bei der
375 vorderen Ansicht mich halt an einen Vogelkopf oder so
376 erinnert, wodurch man halt auch wieder so überlegt, ist
377 jetzt konkret irgendein Tier gemeint oder soll
378 überhaupt das jetzt gerade ein Kopf oder so sein, oder
379 ist das jetzt wieder auf dem Rücken oder wie hängt das
380 überhaupt miteinander zusammen und wie ist überhaupt
381 die Aussage des Ganzen. Soll das halt wirklich, da hat
382 jemand halt Metamorphose gesagt und, ob das wirklich
383 halt mit dieser Metamorphose im Zusammenhang steht,
384 oder ob das vielleicht einfach nur unbeabsichtigt ist
385 und das Ganze halt nur eine abstrakte Form darstellen
386 soll, oder irgendwie einen bestimmten Grund oder einen

387 bestimmten Hintergedanken auf so ein Tier schließen
388 soll.

389 I: Hmhm, okay. So hmhm. Das haben wir alles schon
390 angeschnitten. Gab es vielleicht irgendwie Unterschiede
391 in der eigenen Wahrnehmung und in der Wahrnehmung der
392 Anderen, wo das so wirklich, ihr habt das ja gerade
393 schon mal angeschnitten, wo sich das noch stärker, also
394 wo ihr dachtet, das verstehe ich jetzt gar nicht.

395 Lutz: Also in der heutigen Stunde ist halt schwer. Bei den
396 Arbeiten ist es schon ziemlich einheitlich gewesen, was
397 alle gedacht haben, glaube ich.

398 I: Hmhm.

399 Lutz: Aber ich weiß, dass ich es schon oft hatte, dass gerade
400 jetzt bei so manchen Kunstwerken und so, dass man
401 natürlich, das mit dem Streichholz damals.

402 Tina: Ja.

403 Lutz: Was noch, dass echt so Sachen kamen, wo man erst mal
404 gar nicht gewusst hat, worum es geht oder diese
405 Kernaussage nicht verstanden hat. Wo dann irgendwie
406 einer aus dem Kursus dann gesagt hat, und dann hat man
407 es halt ganz klar gesehen, dass es so ist.

408 I: Das musst du ein bisschen erklären.

409 Lutz: Scheiße wie hieß der.

410 Tina: Ich weiß nicht, ob das von Andy Warhol ist.

411 Lutz: Ja, ich glaube, das ist von Warhol.

412 Tina: Abbildung von

413 Lutz: Ja auf jeden Fall.

414 Tina: Eine Streichholzschachtel

415 I: Ja.

416 Tina: Was man aber nicht sieht, also wirklich ein richtiges
417 Gemälde, übergroß, und dann steht so unten drunter:
418 Close Cover Before Striking.

419 Lutz: Das ganze ist halt, das kam halt als
420 Streichholzschachtel raus.

421 I: Ja.

422 Lutz: Man hatte dieses Bild von der Streichholzschachtel
423 inklusive diesem Anzündestrich
424 I: Ja.
425 Lutz: quasi als großes Kunstwerk ausgestellt.
426 I: Ja.
427 Lutz: Und durch diese Untersache, Close Cover Before
428 Striking, dass man zumacht bevor man dann anzündet, ist
429 halt auch so, das hat keiner verstanden, dass es halt
430 darauf schließt, dass es hat heißen sollen, dass das
431 Kunstwerk quasi, das Kunstwerk halt quasi angezündet
432 wird, so.
433 I: Ja.
434 Lutz: Und hat damit so die () in Verbindung gebracht.
435 I: Ja.
436 Lutz: Da ist nur keiner drauf gekommen, weil diesen schwarzen
437 Strich, der dann einfach da drauf war, hat dann erstmal
438 keiner so gesehen, dass es halt dieses Anzündeteil von
439 den Streichhölzern ist.
440 I: Okay. Gab es irgendwie besonders spannende, dichte,
441 auffällige, besondere Situationen?
442 Tina: Ja, was ich auffallend fand war, dass eigentlich alle
443 Mitschüler sich ziemlich an diesem Animalischen und
444 Tierischen, ja, animalischen Menschen festgehalten
445 haben.
446 I: Ja.
447 Tina: Also es wurde eigentlich bei jeder Person, die das
448 gesagt hat, noch mal genau ernannt und sich noch mal
449 darauf bezogen. Also das war eigentlich für mich
450 auffällig.
451 Lutz: Das wäre dann auch, was ich vorhin auch schon mal
452 gesagt habe, also diesen Ablauf halt im Kopf haben,
453 sodass man erst mal quasi anhand der Fachbegriffe halt
454 so die wichtigsten Sachen abarbeitet, wie man halt so
455 ein Kunstwerk einordnet und so und danach dann halt
456 dann anfängt mit seinen Interpretationen. Und dann halt
457 fängt an im Kurs so voneinander abzuschreiben und so.

458 I: Hmhm.

459 Lutz: Das halt jeder seine eigenen Sachen interpretiert.

460 I: Hmhm. Aber das war typisch oder war das besonders
461 stark, diese Stunde?

462 Lutz: Hmhm.

463 Tina: Eigentlich stark.

464 Lutz: Ja.

465 Tina: Im Vergleich zu anderen, also find ich.

466 Lutz: Sonst haben wir auch eher so, dass wir ein bisschen
467 länger an einem Kunstwerk gearbeitet haben, heute ging
468 es ja ziemlich schnell, weil wir in der letzten Stunde
469 halt quasi auch schon damit angefangen haben, die Figur
470 von Maillol, die wir zum Beispiel schon besprochen
471 hatten, die ja dieses Mal als Vergleich diente.

472 I: Ach, die war schon bekannt diese Maillol?

473 Tina: Der Sturz ja.

474 I: Ja.

475 Tina: Die gestürzte Frau.

476 Lutz: Die hatten wir schon mal bearbeitet und die dient ja
477 quasi als Vergleich, weil die man schon kannte, konnte
478 man die viel schneller und besser vergleichen.

479 I: Okay, aber Rodin war noch nicht? Der war noch nicht
480 oder?

481 Lutz: Ne, die war neu.

482 I: Und der Gestürzte auch noch oder?

483 Lutz: Der Gestürzte, den kennen nur Dagmar und ich, weil wir
484 damals in der Ausstellung waren von Lehmbruck.

485 I: Okay. Aber wurde dann da schon drüber gesprochen in der
486 Ausbildung groß? Oder?

487 Lutz: Ich glaube schon, aber da wüsste ich gar nichts mehr
488 von. Das ist echt schon zweieinhalb Jahre her. Das war
489 noch im Grundkurs damals.

490 I: Also jetzt sind Sie 13-er ne?

491 Tina: Ja.

492 I: Dann war das in der Elf so?

493 Lutz: Ja irgendwie, auf jeden Fall war es noch nicht im
494 Leistungskurs.

495 I: Okay. Dann sind wir damit schon fast fertig. Jetzt ganz
496 kurz eine Selbst-, also Name, Vorname reicht. So ein
497 bisschen, wie ist man in der Schule, mehr gut oder
498 entwicklungsfähig im Verhältnis zum Kunstunterricht.
499 Vielleicht auch so ein bisschen, ob ihr mehr vom Land
500 oder mehr in die Innenstadt oder worunter?

501 Lutz: Innenstadt gibt es hier nicht.

502 I: Ja, Z-Stadt oder Zentrum.

503 Lutz: Ja, ich heiße Lutz und komme schon mehr vom Land, würde
504 ich sagen. Und hmhm, Kunst ist schon so mit mein bestes
505 Fach. Also ich will nicht unbedingt schlecht in der
506 Schule, aber auch nicht unbedingt gut sein, ich probier
507 eigentlich so einigermaßen dadurch zu kommen ohne viel
508 tun zu müssen. Und außer für meine Leistungskurse mache
509 ich nicht viel, würde ich sagen. Also so einigermaßen.
510 Aber Kunst ist halt schon so, das macht am meisten
511 Spaß. Das interessiert mich am meisten und dann kann
512 man auch mehr dafür tun, weil es einfach mehr Spaß
513 macht.

514 I: Hmhm.

515 Lutz: Weil man nicht so gezwungen ist, irgendwas zu machen,
516 was man gar nicht, was einen gar nicht interessiert.
517 Das ist halt immer so die Sache.

518 I: Hmhm, okay.

519 Tina: Ja, mein Name ist Tina, ich komme auch mehr oder
520 weniger aus dem Dorf. Hmhm, Kunst ist eigentlich auch
521 mein Lieblingsfach, weil ich finde, dass man im
522 Vergleich zu anderen Schulfächern nicht diesen Druck
523 hat, ja, auf einen bestimmten Zeitpunkt hin
524 funktionieren zu müssen. Also man hat, es ist einem
525 selbst überlassen, wie man Sachen halt angeht und sich
526 auf die Zeiteinteilung für Projekte selber zu
527 erarbeiten und nicht wie gesagt in Klausuren oder so,
528 wenn man wirklich da sitzt und weiß, jetzt musst du

529 funktionieren. Es muss klappen, wenn nicht, dann klappt
530 es halt nicht. Im Allgemeinen, so vom Schulischen her
531 denke ich, bin ich so mehr die mittlere Schicht, also
532 nicht gut aber auch nicht schlecht.

533 I: Hmhm.

534 Tina: Es gibt noch andere Fächer wie Sport, die mich halt
535 auch interessieren. Biologie auch ein bisschen, nicht
536 so extrem. Es kommt halt auf die Themenwahl an. Aber
537 Kunst ist schon eigentlich das Fach, wo ich mich so am
538 meisten für interessiere. Ja.

539 I: Gut.

540 Sm: Alles klar.

541 I: Jetzt ist die Pause auch rum, denke ich oder wie ist
542 das?

543 Tina: Ne, die Pause kommt gleich noch.

544 I: Ach so, die sitzen da alle noch. Ach so.

545 Tina: Ja um Viertel nach Zehn ist doch erst Pause.

546 Sm: Ach so, die richtige Pause.

547 Tina: Ja.

548 Sm: Wir müssen noch unsere Sachen holen. Tschüss.

549 I: Tschüss. Ja danke.

550

zusätzliche Informationen:

Unterrichtsfächer der Lehrperson: Kunst

Dienstjahre:

Anzahl der Schüler:

Anzahl der Schülerinnen:

als Anhang:

- Sitzplan incl. Namen und Sprecherkürzeln
- Fotos oder Skizzen von Tafelanschrieben und -bildern (incl. Entwicklung)
- Fotos oder Kopien von Arbeitsblätter, Schulbuchauszüge etc. (mit Quellenangabe)

- Fotos oder Kopien ausgewählter Arbeiten von SchülerInnen

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen: (sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (. . .), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

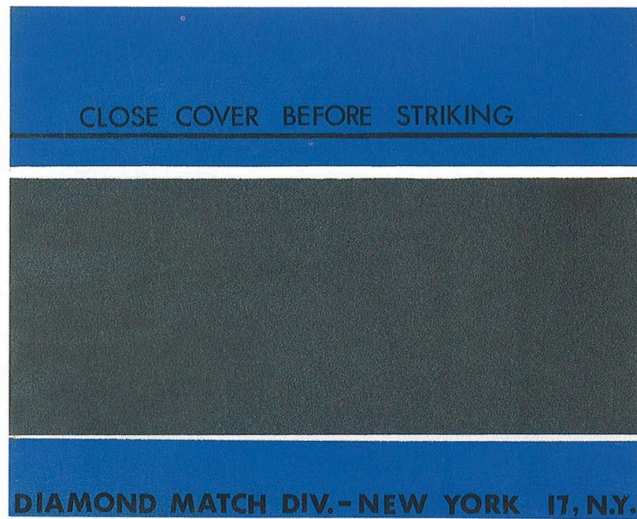
nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

65 **Close Cover Before Striking** 1962
The Andy Warhol Museum, Pittsburgh
Founding Collection, Contribution
The Andy Warhol Foundation
for the Visual Arts, Inc.
Given in celebration of the first anniversary
of the directorship of Thomas Sokolowski



Andy Warhol (1928-1987): „Close cover before striking“ (1962). Aus: Bastian 2001, S. 114

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IS2/29.9.

Datum der Aufnahme: Freitag, 29.9.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: St.-U.-Gymnasium (ländliche Kleinstadt)

Interviewte: Cosima, Ken (beide LK Kunst, Jahrgangsstufe 13)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Regina Schneider

-
- 1 I: ein bisschen Probleme mit der Technik. Dieses Gerät
2 spinnt heute ein bisschen. So, ich hoffe, jetzt
3 funktioniert das. Also ich erkläre ganz kurz, wie das
4 ablaufen wird. Es wird ungefähr 15 Minuten dauern. Drei
5 Phasen. In der ersten Phase sollt ihr einfach mal
6 erzählen, wie ihr das erlebt hat, diesen Unterricht.
7 Ganz frei was euch wichtig ist, was euch aufgefallen
8 ist oder wie auch immer. In der zweiten Phase werde ich
9 so ein bisschen versuchen nachzuhaken, wenn ich etwas
10 nicht ganz verstanden habe, irgendwie dass ich dann
11 noch mal was aufgreife, was ihr gesagt habt und am
12 Schluss noch mal, dass ich vier Leitfragen stelle, die
13 ich allen so gestellt habe, damit ich das so ein
14 bisschen vergleichen kann. Also, wie ist es euch heute
15 so ergangen?
- 16 Cosima: Na ja, eigentlich so wie immer. Also wir fangen immer
17 mit einem Bild an. Also mit einer Darstellung, einer
18 Skulptur, was wir bearbeiten und erst mal
19 Brainstorming. Also, was uns dazu einfällt, was wir
20 sehen, wie wir es fühlen. Der erste Eindruck ist sehr
21 wichtig.
- 22 Ken: (, 5 sek)
- 23 Cosima: Wir werden dann von der Frau Paulidem sozusagen in die
24 richtige Richtung gelenkt teilweise.
- 25 I: Erzählt einfach.
- 26 Cosima: Ja also, normalerweise machen wir uns auch oft Notizen,
27 wenn wir irgendwelche Fachbegriffe noch lernen. Aber
28 bei der Skulptur war das jetzt nicht so wichtig, weil

29 wir ja schon Skulpturen auch besprochen haben und ja,
30 ein paar Ausdrücke wiederholen sich dann, die wir dann
31 anwenden können.

32 Ken: Nichts hinzuzufügen. (Lachen)

33 Cosima: Ja eigentlich ganz normal. Manchmal machen wir noch
34 Skizzen oder arbeiten direkt mit dem Werk. Das ist zum
35 Beispiel mit dem Kuss von Rodin so, dass wir dann
36 selber darstellen sollten und daran eben negative und
37 positive Räume aufzeigen und dadurch, durch solche
38 Übungen kommt man dann schneller dazu festzustellen, ob
39 eine Figur raumgreifend oder abweisend ist.

40 I: Hmhm.

41 Cosima: Weil beim Kuss ist es ja ein bisschen schwieriger, weil
42 er sich ja von unten nach oben aufbaut und immer weiter
43 verschließt.

44 I: Hmhm.

45 Cosima: Ja und durch die Übung kam das eigentlich schnell rüber
46 oder?
47 (Lachen)

48 Ken: Ja doch.

49 I: Also die heutige Stunde, ihr kommt nach Hause, erzählt
50 der Mutti oder dem Freund, der Freundin was, was würdet
51 ihr heute sagen zu dieser Stunde?

52 Ken: Bei mir ist es so, ich finde generell Theoriestunden
53 ein bisschen langweilig.

54 I: (lacht)

55 Ken: Ist auch nicht so meine Stärke Theorieunterricht. Ja
56 deswegen erzähle ich davon auch meistens nicht so viel.

57 Cosima: Also, wenn wir was gesehen oder bearbeitet haben, was
58 mir gut gefällt oder mich anfängt zu interessieren,
59 dann suche ich mir selber Abbildungen davon im Internet
60 raus und gucke so ein bisschen nach so
61 Hintergrundinformationen, weil es könnte ja immer sein,
62 dass es hinterher so in einer Klausur vorkommt.

63 I: Hmhm.

64 Cosima: Und wenn es mich interessiert, dann macht das auch
65 irgendwie Spaß.

66 I: Hmhm.

67 Cosima: Noch mehr?

68 I: Das würdet ihr erzählen heute nach der Stunde?

69 Cosima: Eigentlich schon ja. Ja, dass Sie da waren.

70 I: (lacht)

71 Ken: Das wäre echt das Highlight dieser Stunde gewesen,
72 also.

73 Cosima: Ich weiß nicht, vielleicht sind wir einfach schon zu
74 gewohnt daran, uns dahin zu setzen, die Werke zu
75 bearbeiten und zu deuten.

76 Ken: Das ist ja so, dass bei den Plastiken fast eigentlich
77 immer das Gleiche, also nur heute mit dem Unterschied,
78 dass wir jetzt rausgefunden haben, dass die drei
79 Plastiken von, wer war das jetzt?

80 Cosima: Schützte?

81 Ken: Ne davor.

82 Cosima: Maillol?

83 Ken: Maillol und,

84 Cosima: (, Gerät piepst)

85 Ken: genau, dass die immer abstrakter geworden sind.

86 I: Hmhm.

87 Cosima: () Das ist aber auch so normal eigentlich, dass man
88 hinten anfängt und dann nach vorne geht und beobachtet,
89 wie die Kunst sich verändert hat mit der Zeit.

90 I: Hmhm.

91 Cosima: Das war jetzt bei uns auch nicht viel anders.

92 I: Und was war bei uns?

93 Cosima: War nicht viel anders. Also, haben wir auch bei der,
94 wir haben auch mit, womit haben wir angefangen, mit
95 Kulturismus letztes Jahr. Sind wir durch
96 Expressionismus in die Abstrakte und dann haben wir
97 noch Surrealismus gemacht. Die Stunden waren insofern
98 interessant, dass wir wirklich Vergleiche gemacht
99 haben.

100 I: Hmhm.

101 Cosima: Also, dass die Technik mal funktioniert hat und wir
102 wirklich einen konkreten Vergleich zwischen diesen drei
103 verschiedenen Arten hatten.

104 I: Hmhm. Gut. Frage ich mal ein bisschen nach. Ähm, sie
105 haben gesagt, wenn Sie etwas wirklich interessieren
106 würde, würden Sie Abbildungen suchen zum Beispiel im
107 Internet. Dann im Nachsatz könnte ja in der Klausur so
108 kommen.

109 Cosima: Ja also. Ich weiß nicht, jedes Werk, das wir irgendwie
110 bearbeiten, könnte ja theoretisch in einer Klausur
111 vorkommen.

112 I: Hmhm.

113 Cosima: Also irgendwie ein Vergleich oder wenn es jetzt eine
114 praktische Arbeit ist, dass wir uns irgendwie auf
115 dieses Konzept beziehen sollen.

116 I: Hmhm.

117 Cosima: Und ich mache das schon öfters, wenn wir Skulpturen
118 jetzt zum Beispiel bearbeiten,

119 I: Hmhm.

120 Cosima: dass ich mir dann davon Abbildungen im Internet suche,
121 die ausdrücke und alle Informationen einfach auf die
122 Blätter schreibe. Dann haben die selber so einen
123 Durchblick.

124 I: Hmhm. Das machen sie aber nur bei, wenn sie wissen es
125 könnte in der Klausur kommen sonst nicht?

126 Cosima: Das mache ich eigentlich bei fast allen.

127 I: Hmhm.

128 Cosima: Und wenn es mich interessiert, dann suche ich wirklich
129 direkte oder halt so Hintergrundinformationen auch
130 raus. So, keine Ahnung, Texte von verschiedenen
131 Kunstliebhabern. Es gibt auch so eine ganz interessante
132 Medizinerzeitung, wo die auch sich mit Kunstwerken
133 beschäftigen. Das ist eigentlich ganz nett gemacht.

134 I: Die ist auch im Netz?

135 Cosima: Ja.

136 I: Aha. (lacht) Wie heißt die?

137 Cosima: Ich muss mal nach dem Link gucken. Ich habe die bei den
138 Favoriten gespeichert.

139 I: Ah ja. Und würden sie heute bei dieser Thomas Schütte-
140 Figur nachgoogeln?

141 Cosima: Ja. Also das hatte ich sowieso vor. Vor allem würde ich
142 mir die anderen angucken, weil Frau Paulidem hat ja
143 gesagt, dass die unterschiedlich sind aber zu einer
144 Serie gehören.

145 I: Hmhm.

146 Cosima: Das ist ja meistens interessant, weil man ein Thema in
147 verschiedenen Darstellungen sieht.

148 I: Hmhm. Auch noch zu dem Thema was, nachgucken, danach
149 noch mal.

150 Ken: Ja, aber nicht zu jedem Bild würde ich jetzt im
151 Internet nachforschen. Man hat ja manchmal das Gefühl,
152 welches Bild am wichtigsten sein könnte.

153 I: Ja.

154 Ken: Die Bilder würde ich dann nachgucken. Man findet ja
155 schon manchmal ein paar Interpretationsansätze im
156 Internet.

157 I: Hmhm. Heute wäre das wichtig oder weniger wichtig?

158 Ken: Heute die waren schon wichtiger.

159 I: Ja? Warum?

160 Cosima: Obwohl Frau Paulidem wollte die gar nicht machen.

161 Ken: Die wollte gar nicht?

162 Cosima: Nein.

163 Ken: Gut, dann ist das auch nicht so wichtig.
164 (Lachen)

165 Ken: Wie die Cosima das schon sagt, die gehören zu einer
166 Serie

167 I: Ja.

168 Ken: und man kann ja dann gucken, wie die, also wie in
169 dieser Serie ist

170 I: Hmhm.

171 Ken: ob diese Figuren alle wirklich so abstrakt sind, wie
172 sie heute, äh, wie die von heute

173 I: Hmhm.

174 Cosima: Ja wir haben die Serie von dem, äh wer war denn gestern
175 dran?

176 Ken: Brancusi.

177 Cosima: Brancusi. Der hat ja auch Serien gemacht.

178 I: Ja.

179 Cosima: Und deswegen denke ich, dass die Frau Paulidem dieses
180 Schütte mitnehmen wollte,

181 I: Ja.

182 Cosima: weil er eben auch Serien macht

183 I: Hmhm.

184 Cosima: und diese Seriengestaltung haben wir halt eben beim
185 Brancusi kennengelernt.

186 I: Ah ja.

187 Cosima: Ich mein wir haben auch eine begrenzte Stundenzahl.
188 (alle lachen)

189 Cosima: Können ja nicht alles machen.

190 I: Hmhm. Die zweite Nachfrage war. Sie hatten so einen
191 Satz gebracht, ähm, früher war das immer ganz
192 interessant, wenn so Vergleiche gemacht wurden.

193 Cosima: Hmhm.

194 I: Das hörte sich so an, als wenn das heute nicht so
195 interessant gewesen wäre der Vergleich.

196 Cosima: Ja doch. Schon. Ich habe es nur darauf bezogen, dass
197 wir es früher auch gemacht haben.

198 I: Ja.

199 Cosima: Und wenn man die Möglichkeit hat, dass ich das schon
200 wichtig finde, dass man das auch macht.

201 I: Ja.

202 Cosima: Weil, na ja, einen Künstler kann man erst im Vergleich
203 zu anderen richtig kennen lernen.

204 I: Hmhm.

205 Cosima: Weil da merkt man erstmal, was der macht und was der
206 nicht macht.

207 I: Hmhm.

208 Cosima: Wenn man sich jetzt ganz abgespalten von anderen, ähm,
209 Kunstwerke von Dali anguckt zum Beispiel

210 I: Hmhm.

211 Cosima: ja gut, dann erkennt man, dass der mit Geschwungenheit
212 arbeitet.

213 I: Hmhm.

214 Cosima: Aber wenn man nur eins sieht, merkt man auch gar nicht,
215 dass der ein Motiv immer wiederholt

216 I: Hmhm.

217 Cosima: und dass die Bilder eigentlich nach einem gleichen
218 Aufbau funktionieren.

219 I: Hmhm.

220 Cosima: Ja also und wenn man den noch mit anderen vergleicht
221 zum Beispiel aus dem Surrealismus, dann erkennt man
222 auch seine Spezialitäten und Andersartigkeiten.

223 I: Hmhm.

224 Ken: Ja, Vergleiche sind auf jeden Fall wichtig. Ähm. Also
225 zum Beispiel bei Plastiken ist es auch so, wenn die zu
226 gleichen Kunstrichtungen gehören die beiden Künstler,
227 also irgendwelche jetzt, kann man ja sehen, was die aus
228 nem Marmorblock Unterschiedliches rausgeholt haben.

229 I: Hmhm. Gut. Dann jetzt meine vier Leitfragen. Ähm. Hat
230 sich die Wahrnehmung, das Erleben, das Begreifen, das
231 Verstehen des Kunstwerks im Laufe der Stunde verändert?

232 Cosima: Ja.

233 (Lachen)

234 Cosima: Also erstmal grundsätzlich ja.

235 (Lachen)

236 I: Ok.

237 Cosima: Ja, ich weiß nicht. Wir haben ja angefangen, das ist
238 mir ziemlich deutlich aufgefallen. Wir haben angefangen
239 und haben gesagt, das ist eine Frau und die ist
240 abstrahiert und das stand erstmal im Raum. Und je
241 weiter wir uns um die Figur rumbewegt haben, jetzt
242 virtuell eben,

243 I: Ja.

244 Cosima: ähm, sind wir auf ganz neue Aspekte gestoßen. Also,
245 dann das zweite Bild war ja so, dass es eher nach einem
246 Tier aussah, also bei mir war das jetzt ganz deutlich
247 irgendwie. Also ich hatte von jeder Sichtweise ein
248 anderes Gefühl irgendwie. Und irgendwann fing die Figur
249 wieder maskulin zu werden und das passt eben nicht zu
250 den klassischen Aktdarstellungen von Frauen,

251 I: Hmhm.

252 Cosima: dass die irgendwelche männlichen Züge haben.

253 I: Hmhm.

254 Cosima: Das hat mir gar nicht in den Kram reingepasst und das
255 wirft dann schon Fragen und Überlegungen auf.

256 I: Ja.

257 Cosima: Ja. Und dann der fehlende Aspekt der Erotik. Das war
258 auch ziemlich, ja, komisch. Also auf jeden Fall
259 auffällig, weil, ja, Frauenakte sind immer mit einer
260 gewissen Erotik verbunden. Also man stellt keinen
261 Frauenkörper dar, um den irgendwie als langweilig zu
262 bezeichnen.

263 I: Hmhm.

264 Cosima: So. Ok.

265 I: Das war jetzt merkwürdig einfach, also ich meine, die
266 Frage war ja, hat sich das verändert. Haben sie das
267 jetzt irgendwie entdeckt im Laufe der Stunde? Oder
268 haben sie irgendwann gesehen, es fehlt mir einfach bei
269 dem Teil oder wie war das jetzt?

270 Cosima: Ja. Ich mein, ich habe ja erst mal die Vordersicht
271 gesehen.

272 I: Ja.

273 Cosima: Sagen wir mal die Hauptansicht. Ich weiß nicht, ob es
274 wirklich die Hauptansicht ist. Und da sah man
275 wenigstens Kurven.

276 I: Ja.

277 Cosima: Also das, was auch Weiblichkeit hindeutete.

278 I: Hmhm.

279 Cosima: Und äh, ich weiß nicht inwieweit man das erwarten
280 konnte. Aber man hätte vielleicht auch einen anderen
281 Mangel erwarten können, also jetzt nicht ins Tierische
282 und Maskuline, sondern eher ein bisschen leichter
283 werdend.

284 I: Hmhm.

285 Ken: Also bei der Frontansicht konnte ich wenigstens noch so
286 ein bisschen nachvollziehen, dass das ein Frauenkörper
287 sein könnte

288 I: Ja.

289 Ken: anhand der Rundungen und den Ansätzen von den
290 Extremitäten. Aber da war ja eine Stelle, ich glaube,
291 da war die Skulptur von hinten, wo die Oberschenkel
292 abgeschnitten waren, da konnte ich wirklich auch gar
293 nichts mehr dran erkennen. Das war echt zu abstrakt.

294 I: Hmhm.

295 Ken: Aber ähm, ja mit dem Verlauf der Stunde konnte man sich
296 das dann doch einigermaßen vorstellen. Die Aussage des
297 Bildes konnte man sich gut vorstellen.

298 I: Ok. Zweite Frage. Ähm. Es gibt ja immer wieder in der
299 Gruppe, wer gibt da bestimmte Äußerungen oder Deutungen
300 oder so was, die dann das ganze Wahrnehmen völlig
301 verändern. Gab es solche Äußerungen oder ähm solche
302 Schritte wo man merkte, hmhm, das ist so ein bisschen
303 nachgefragt zu dem Vorhergehenden, gab es so Schritte,
304 Impulse, wo dann auf einmal was ganz sich umkrempelte
305 sozusagen?

306 Ken: Bei mir nicht. Also wir haben ja Anfang gesagt, dass
307 die was Animalisches hatte

308 I: Hmhm.

309 Ken: mit dem Kopf, der sah ja aus wie so ein Wolf.

310 Cosima: Ja, das war nämlich so ein Punkt, wo die am Anfang
311 gesagt haben, es sieht eher wie ein Vogel aus. Dann kam
312 ich mit meiner Pfote und dann hat Dagmar direkt
313 angeschlossen, dass es irgendein Tier ist.

314 I: Hmhm.

315 Cosima: Also kein Vogel, sondern eher ein Raubtier.
316 I: Hmhm.
317 Cosima: Es war schon so.
318 I: Aber sonst gab's, also höre ich jetzt raus, es gab eher
319 weniger solche Wendepunkte?
320 Cosima: Ja, ich muss ehrlich sagen, wir sind ein kleiner Kurs.
321 I: Hmhm.
322 Cosima: Wir arbeiten oft zusammen.
323 I: Ja.
324 Cosima: Also, man kommt sich da schon nahe. Die Überraschung
325 ist eher selten.
326 (Lachen)
327 I: Ah ja.
328 Cosima: Ich meine, wenn ich in die Stunde reinkomme, dann weiß
329 ich, nicht wer was sagt, aber.
330 Ken: Man kann sich es ungefähr vorstellen.
331 Cosima: Ja.
332 I: Ja, sagen sie jetzt mal, wer hätte was.
333 Ken: Es gibt Leute, die beschreiben das Bild einfach nur
334 I: Ja.
335 Ken: und es gibt wirklich einzelne Leute, Cosima, die ist
336 eigentlich fast immer am Drücken.
337 I: Hmhm.
338 Ken: Ja, ich bin eher so der Beschreiber.
339 I: Aha. (Lachen) Ok.
340 Cosima: Wie gesagt, ich bin ja schon im zweiten LK-Jahr.
341 (Lachen)
342 I: Was sind sie?
343 Cosima: Im zweiten LK-Jahr. Also.
344 I: Ach so, zwölf und haben viel Zeit miteinander
345 verbracht.
346 Cosima: Fünf Stunden die Woche.
347 (Lachen)
348 I: Ok. Ähm. Gab es irgendwie Unterschiede? Also man hat ja
349 immer eine eigene Wahrnehmung und dann gibt es immer
350 die Wahrnehmung der anderen. Gab es da noch so, wie,

351 das habe ich überhaupt nicht verstanden, was der andere
352 gesagt hat. Also kann man das wirklich auch mit Namen
353 benennen?

354 Cosima: Muss ich kurz überlegen. Das ist eigentlich wieder so
355 genau das Gleiche.

356 I: Ja.

357 Cosima: Die Frage ist nur anders gestellt. (lacht) Ich weiß es
358 nicht. Dann müsste ich wieder mit dem gleichen Thema
359 kommen, mit dem Vogel und dem Raubtier

360 I: Ja.

361 Cosima: und dann einmal noch dieser Spruch mit dem Drachen.

362 I: Hmhm.

363 Cosima: Das ist jetzt ein bisschen schwer nachzuvollziehen.
364 Aber wenn man beides sich mit nem abstrakten Kunstwerk

365 I: Ja.

366 Cosima: beschäftigt, dann geht man davon aus, dass man es
367 verschieden aufnimmt.

368 I: Hmhm.

369 Cosima: Auf verschiedene Weise bearbeitet und äh, ja man
370 versucht sich das dann einfach vorzustellen.

371 I: Dann ist das in der Erwartung drin und dann überrascht
372 das einen auch nicht mehr.

373 Cosima: Ja, also, wenn jemand jetzt sagt, wenn jetzt jemand
374 gekommen wär und gesagt hätte, keine Ahnung, das sieht
375 aus wie eine Frau, die einkaufen geht.
376 (Lachen)

377 Cosima: Aber das macht ja keiner, weil, ja, weil wir Skulpturen
378 kennen und wissen, was man wie. Ich meine, keiner
379 erzählt da irgendwas, was gar nicht sein kann.

380 I: Hmhm. Ok. Gab es besonders spannende, dichte oder
381 auffällige, in Ihrem Sinne noch besondere Situationen?

382 Cosima: Weil wir ruhig über () gesprochen haben.

383 I: Inwiefern?

384 Cosima: Ja weil es falsch war. Ich wusste ja, dass es sich
385 nicht auf die Zeit bezieht.

386 I: Ja.

387 Cosima: Aber, ich hatte eben die Idee, wenn es ein Anti-
388 Kriegdenkmal ist, dass es, ja auch eben den Soldaten
389 darstellen kann.

390 I: Hmhm.

391 Cosima: Aber ich hab den halt eben () genannt und das ist
392 das Problem. (Lacht) Ja.

393 Ken: Ja ich fand das auch interessant. Ich glaube, Tina war
394 das, die hat da noch eine zweite Person, so einen Kopf
395 mit einem Torso drin gesehen

396 I: Ja.

397 Ken: dass sich die Frau da drauf gestürzt hatte.

398 I: Hmhm.

399 Ken: Das fand ich auch interessant. Das ist mir so nicht
400 aufgefallen am Anfang.

401 I: Hmhm.

402 Cosima: Das stimmt. Das hat mich dann an () erinnert. Die
403 macht ja jetzt drei Figuren. Mit der Mutter und dem
404 Kind und.

405 Ken: Ja.

406 I: Ok. Und ganz kurz eine Selbstcha (), Name, Stand in
407 der Schule, Verhältnis zum Fach Kunst. Vielleicht, ob
408 sie mehr aus der

409 Stimme von draußen: ... jetzt mal kommen, wir haben ja jetzt
410 Pause.

411 I: Wäre super nett. Wir haben ja nicht so viele Fotos
412 gemacht. Das geht ganz flott. Kommen sie einfach so,
413 kein Problem. Ähm, ganz kurz Name,
414 Selbstcharakterisierung, ob sie mehr aus dem Dorf
415 kommen oder mehr aus L-Stadt-Zentrum oder Fahrschüler
416 sind irgendwie, Stand in der Schule.

417 Ken: Ken K., ich bin jetzt hier in der 13.

418 I: Ja.

419 Ken: Nächstes Jahr hoffe ich mal Abitur zu machen.

420 I: Ja.

421 Ken: Ich komme aus L-Stadt. Ich wohn am Ende von L-Stadt.
422 Obwohl das macht eigentlich nichts.

423 I: Ok.
424 Ken: Ich find es generell relativ asozial.
425 I: Hmhm.
426 Ken: Wenn ich das mal so dreist sagen darf. Sonst noch was?
427 Cosima: Soll ich jetzt antworten?
428 I: Ja.
429 Cosima: Cosima (), ich bin (), komme gebürtig aus Polen.
430 Vor vier Jahren bin ich nach Deutschland gezogen. Ähm,
431 hab in S-Stadt gewohnt hier in N. um die Ecke und jetzt
432 bin ich in B-Stadt, also wieder in der Stadt.
433 I: Ja.
434 Cosima: Bin eigentlich gut bis Mittelmaß in der Schule.
435 I: Hmhm.
436 Cosima: Äh, eingeschrieben bin ich in der SV, das ist eine
437 Schülervertretung.
438 I: Hmhm.
439 Cosima: Bin auch im Beirat drin. Interessiere mich auch privat
440 für Kunst und mache ab und zu mal was, wenn ich mal das
441 Gefühl hab es muss mal was gemacht werden und äh ja,
442 das wäre es eigentlich schon.
443 I: Ok, vielen vielen Dank. War super spannend heute.
444 Schöne Ferien wünsche ich.
445 Cosima: Ja danke.
446

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen:
(sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (..), länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}

1 Teilnehmender Beobachter / Protokollant: Jörg Grütjen
2 Gedächtnisprotokoll (nach handschriftlichen Notizen) vom Freitag,
3 29.9.2006
4 St.-U.-Gymnasium, Stundenbeginn um 8.40 Uhr
5 Schülerinnen und Schüler: LK Kunst 13 bei Frau Paulidem; neun Schüler:
6 sieben Mädchen, zwei Jungen

7
8
9
10 Verabredet bin ich mit Vera, die ich noch aus
11 Studienzeiten kenne, für 8.20 Uhr. Ich stehe schon
12 weit über zehn Minuten eher auf dem Parkplatz der
13 Schule. Ich gehe dann so los, dass ich ziemlich
14 genau zehn Minuten vor dem verabredeten Zeitpunkt
15 am vereinbarten Ort bin: vom Parkplatz geradeaus
16 über den Hof, die Holztreppe nehmen, dann am
17 schwarzen Brett warten. Dort angekommen, fange ich
18 an, den Vertretungsplan zu studieren. Doch sofort
19 kommt Vera, mit neuer, sehr markanten Brille im
20 Gesicht, mit sehr strengem Haarschnitt,
21 offensichtlich dunkler getönt. Sie wirkt sehr
22 streng. Wir begrüßen uns und gehen zum Kunstraum.
23 Auf dem Flur gibt es viele Vitrinen mit
24 Schülerarbeiten, z.B. Gipsgüssen, oder wie ich
25 später noch erfahre, Combine-Paintings wie von Tom
26 Wesselmann, also Pop-Art.
27 Im Kunstraum angekommen erklärt sie, dass bei der
28 CD mit den Schütte-Abbildungen ihr Computer
29 abgestürzt sei und die CD kaputt gegangen sei, aber
30 zum Glück hätte sie die Abbildungen schon auf einen
31 Stick gezogen gehabt. Außerdem hätte sie die CD
32 nicht wieder aus dem Laufwerk ihres Computers
33 bekommen, bei ihrem alten hätte sie da immer mit
34 einer Büroklammer tricksen können, bei dem neuen
35 ginge das aber nicht mehr. Ein langer, sehr, sehr
36 aufgeräumter Kunstraum; rechts eine weiße Wand ohne
37 Bilder, eine Reihe Kleiderhaken, vorne Waschbecken,
38 darüber aus Holz zwei Bretter als Bechertrockner
39 (vielleicht auch als Anspielung auf Duchamps
40 Flaschentrockner). Ich betrachte mir das, Vera
41 berichtet, dass das selbst gebaut worden sei. Vera
42 weist auf das 60-er Jahre Design von Einrichtung
43 und Architektur hin, nur der Beamer sei neu. Zwei
44 Reihen mit jeweils gegenüber gestellten Tischen,
45 alle Stühle ordentlich auf den Tischen, Drehstühle,
46 vorne links das Pult mit Bildschirm für den Beamer.
47 Alles sehr übersichtlich. In der Mitte der
48 Raumfront ist schon eine Leinwand herabgelassen,
49 links und rechts davon schmale Tafelflächen, zum
50 rauf- und runterschieben wie im Hörsaal einer
51 Universität. Dementsprechend muffelig wirkt das
52 helle Holz der Einfassung. Links hinter dem Pult

53 der Durchgang zu dem Vorbereitungsraum. Die
 54 Verdunkelung der Fensterflächen links ist schon bis
 55 auf das untere Drittel der Fenster herabgelassen,
 56 schwarz. Die Fenster sind teilweise geöffnet.
 57 Alles ist vorbereitet, Vera öffnet die Datei mit
 58 den Bildern. Sie meckert über das Zentralabitur.
 59 Offensichtlich mag sie Thomas Schütte nicht und die
 60 Bronzefrau nicht. Sie hätte Thomas Schütte 1987 in
 61 Münster erlebt, da hätte er noch konzeptuelle
 62 Arbeiten für den öffentlichen Raum gemacht. Aber
 63 heute ... Die Frauenplastiken oben auf dem Dach von
 64 Museum x hätten verloren gewirkt, in Innenräumen
 65 wirkten sie viel monumentaler, aber bei der großen
 66 Schütte Ausstellung in Düsseldorf hätten sie etwas
 67 verloren gewirkt. Die Geister würden ja nie
 68 zusammen mit den Frauen gezeigt, die Männer müssten
 69 stehen, die Frauen liegen, es hört sich an, als
 70 wenn ihr das nicht gefallen würde. Sie legt mir die
 71 Textkopien hin, die bräuchte sie nicht mehr, sie
 72 werde sicher nicht mehr Schütte im Unterricht
 73 besprechen. Nun ja, das ist ihr gutes Recht.
 74 Irgendwann sagt sie, dass sie die „Eckensteher“ von
 75 Kippenberger gut fände, auch den U-Bahnschacht auf
 76 der Biennale Venedig 2003. Aber diese Becher-Fotos
 77 ... Waren es damals nicht Fotos von Candida Höfer
 78 zu dem U-Bahnschacht? Ach ja. So reden wir etwa
 79 fünf Minuten. Ich baue mein Diktiergerät auf.
 80 Als es klingelt, kommt ein erster Schüler herein,
 81 Ken (Kai), mit Baseballkappe, die er die Stunde
 82 über nicht abnimmt, aber später, als ich ihn
 83 interviewe. Er setzt sich vorne rechts hin. Ich
 84 setze mich etwas nach hinten, Vera redet mit Ken
 85 über Noten. Ein Mädchen mit großem Karton kommt
 86 herein, sie sagt etwas in der Art, dass sie das
 87 Geld dabei habe. Tina (Theresa) organisiert
 88 offensichtlich die Oberstufenparty und hat Flyer in
 89 dem Karton, der viel zu groß ist für die Flyer.
 90 8.40 Uhr: Begrüßung von Frau Paulidem: „Der Herr
 91 Grütjen hat den Vorschlag für die heutige Stunde
 92 gemacht“, was sich meines Erachtens schon
 93 distanzierend anhört. Sie wolle heute die Schüler
 94 mit einer „interessanten“ Plastik „konfrontieren“.
 95 Es wird die erste Abbildung gezeigt, oben in der
 96 Bildleiste steht der Künstlername. Sie erwähnt,
 97 dass das Detail links auf der Plastik bei der
 98 Abbildung zu einer anderen Plastik gehöre. Rechts
 99 ist der Fahrstuhl von Museum x zu sehen, rechts der
 100 Kopf der Plastik, besser die zwei Köpfe, die
 101 Oberschenkel links. Eine Schülerin fragt, ob man
 102 das Licht ausmachen könne. Das wird gemacht. Lena

103 (Laura), die mir schräg gegenüber sitzt, hat die
 104 Hände vor ihrem Gesicht.
 105 Um 8.44 Uhr kommt Lutz (Lukas), platzt in die
 106 ersten Äußerungen. Auffällig ist, wie alle
 107 ununterbrochen auf die Projektionsfläche schauen.
 108 Die ersten Reaktionen: Nina (Mona) spricht davon,
 109 dass die Plastik abstrakt wirke. Beim Reden beugt
 110 sie sich vor, die Hände hat sie gefaltet. Sie zeigt
 111 mit dem Fingern in die Luft, als sie von konvex und
 112 konkav spricht. Tina, ganz vorne links bei Frau
 113 Paulidem, spielt mit ihren Händen. Dann hat sie die
 114 Hände gefaltet, redet von menschlichen und
 115 tierischen Zügen der Plastik. Also erste
 116 Veränderung der Wahrnehmung. Theodora (Dorothea)
 117 vorne rechts hinter Ken, spricht von einer
 118 Metamorphose. Wenn sie sich meldet, hebt sie die
 119 schlanke, zierliche Hand in die Höhe, Zeigefinger
 120 erhoben, wie bei einem Bild von Leonardo, glaube
 121 ich, das im Ausschnitt auf einem Buchcover des
 122 Taschen-Verlages abgebildet ist. Dann stützt sie
 123 den linken Ellenbogen auf den Tisch, roter
 124 Pullover, helle Haut, ihr Gesicht werde ich von
 125 meiner Sitzposition hinten die ganze Stunde, glaube
 126 ich, nicht zu sehen bekommen. Es wird davon
 127 gesprochen, dass die Figur sich aufstütze, dabei
 128 hat die Schülerin auch die Hände aufgestützt.
 129 8.47 Uhr. Zum ersten Mal wird gelacht, Frau
 130 Paulidem hat einen Scherz gerissen. Lena (Laura)
 131 spricht davon, dass die Figur eintaucht. Alle
 132 schauen konstant nach vorne, ohne sich mal
 133 umzuschauen.
 134 Theodora spricht von einem Dialog zwischen Skulptur
 135 und dem Podest, was ich, nach sieben Besprechungs-
 136 Minuten als sehr früh, also gut empfinde. Ihr
 137 linker Arm ist auf den Tisch aufgestützt, ein
 138 Finger hält ihre Stirn, das sieht von hinten sehr
 139 elegant aus.
 140 Frau Paulidem sucht eine neue Ansicht, clickt auf
 141 dem Bild-Index herum. Eine Ansicht von hinten
 142 rechts baut sich auf, erst ein Ausschnitt, dann
 143 ganz. Die Mauer des Notausgangstreppe von Museum x
 144 ist rechts im Bild zu sehen. Man erkennt deutlich
 145 die abgeschnittenen Beine der Bronzefrau. Der Tisch
 146 wird wieder zum Thema. Lutz (Lukas) spricht vom
 147 Herumgehen um die Skulptur, Tina thematisiert den
 148 Tisch als Werkbank.
 149 Immer noch schauen alle gespannt auf die
 150 Projektion, ohne sich abzuwenden. Theodoras spitzer
 151 Finger zeigt wieder nach oben, es ist der einzige
 152 Finger in der Höhe. Frau Paulidem spricht von den
 153 Tischen als Schüttes Markenzeichen. Die Schüler

154 haben allmählich Schreibblöcke herausgeholt,
 155 schreiben unaufgefordert mit, ich frage mich nur,
 156 was genau. Cosima, links von mir, die ich zur
 157 Kamerafrau gemacht habe, obwohl sie nicht sehr
 158 begeistert davon war, hat schwarze spitze Schuhe
 159 an, einen roten Pullover.
 160 Man könnte weiter arbeiten an dieser Ansicht von
 161 hinten ... Ken bestreitet das: Gar nichts sei
 162 erkennbar. Theodora hebt wieder den Arm, dann setzt
 163 sie ihn wieder auf Tisch ab. Da so wenig Bewegung
 164 in der Körpersprache der Schüler ist, fallen solche
 165 Bewegungen extrem auf. Ich wundere mich auch, dass
 166 die Fotografin nicht aufsteht zum Fotografieren.
 167 Bei den ersten Fotos muss ich ihr noch
 168 signalisieren zu fotografieren. Als die Kamera
 169 piept, wird Frau Paulidem sauer, hält das Geräusch
 170 für ein Handy, ich entschuldige das Geräusch des
 171 Fotoapparates.
 172 Theodora spricht von einem Tier. Alle Finger
 173 bleiben unten, bis auf die von Theodora und Lutz.
 174 Sie scheinen die Leistungsträger zu sein. Theodora
 175 zeigt mit dem rechten Arm; sie hat ein Tier
 176 erkannt, redet von Puma, wedelt mit der Hand.
 177 Neues Foto vom Beamer: Der Blick frontal auf die
 178 Kopfansicht der Bronzefrau. Zweite Meldung jetzt
 179 überhaupt heute von Cosima, für sie sei keine Frau
 180 erkennbar, nur ein Tier. Theodoras Hand ist wieder
 181 sehr hochgestreckt, wie ein Spannungsanzeiger. Tina
 182 redet, doch alle Schüler schauen weiter auf die
 183 Projektion, nicht auf die Sprecherin. Allmählich
 184 fällt es mir das als äußerst merkwürdig auf. Lena
 185 spricht noch einmal die Wirbelsäule an. Cosima
 186 schreibt. Dagmar (Daniela) spricht von einer
 187 Unberechenbarkeit der Plastik. Mir scheint es ihre
 188 erste Äußerung zu sein. Sie sitzt ganz hinten am
 189 Tisch. Es ist fast wie eine Rangordnung: Bei der
 190 Lehrerin sitzen die Jungs und eher die Vielredner,
 191 je weiter weg, desto weniger Mitarbeit, desto
 192 weniger scheinen die Schüler in die Gruppe
 193 integriert. Die Fotografin ist irgendwie außen vor,
 194 später wird sie sagen, dass sie die Schule noch
 195 nicht so lange besuche, das Städtchen ihr nicht
 196 gefalle; Frau Paulidem scheint sie auch nicht so
 197 als leistungsstark einzuschätzen.
 198 Lutz spricht von einem Vogelkopf. Theodora spricht
 199 zum ersten Mal, ohne dass sie aufgezeigt hat, oder
 200 war eine Redeabfolge vereinbart worden? Sie sehe
 201 einen Widerspruch, sie thematisiert das Maskuline
 202 der Figur. Ihren Kopf hat Theodora dabei geneigt,
 203 auf den linken Arm gestützt.

204 8.56 Uhr: Die nächste Abbildung: jetzt von vorne
 205 rechts, der abgewinkelte Arm der Bronzefrau ist
 206 deutlich erkennbar. Alle Schüler schauen weiter auf
 207 die Beamer-Abbildung. Nina spricht von einem
 208 Drachen. Ramona (Simona) thematisiert den Kopf. Es
 209 wird zum zweiten Mal gelacht, ich bemerke den
 210 ersten privat nach hinten gesprochenen
 211 Kurzkommentar.
 212 Cosima sagt, das sei wie ein gebrochenes Genick.
 213 Theodora macht eine Art Zusammenfassung: wir
 214 sprechen über Und dann: „eine gebrochene,
 215 gescheiterte Frau“. Dabei hat sie den linken Arm
 216 abgestützt auf dem Ellenbogen, den Körper sehr
 217 schräg gehalten, vielleicht auch um bei Ken
 218 vorbeizuschauen zu können. Sie sagt etwas von
 219 geradlinig, dabei macht sie mit der Hand einen
 220 Strich in die Luft. Sie sagt, es sehe so aus, als
 221 wenn die Bronzefrau den Arm abstützen wollte, es
 222 gelinge ihr aber nicht. Die ganze Mädchenreihe hat
 223 dabei den Ellenbogen auf dem Tisch abgestützt.
 224 9.00 Uhr: Alle schauen auf Abbildung, ich schaue
 225 mal zum Fenster heraus. Ab und an läuft ein
 226 Erwachsener über den Schulhof. Alle Mädchen der
 227 Gruppe scheinen mir relativ zierlich, wie man sich
 228 vielleicht Schülerinnen eines Kunst-Leistungskurses
 229 vorstellt. Die beiden Jungen, einer mit Lederjacke,
 230 wirken dagegen eher bollerig.
 231 Tina thematisiert „gesellschaftliche Bezüge“,
 232 Theodora die Erotik oder bzw. die fehlende Erotik
 233 der Frauenfigur. Alle schauen weiter zur
 234 Projektion, nur Cosima und Dagmar schreiben auf
 235 ihren Block, bei der Thematisierung der Erotik
 236 sieht es aus, als tue sie es verschämt. Lena
 237 schreibt jetzt auch, alle blicken weiter wieder auf
 238 die Projektion.
 239 Frau Paulidem zeigt den Gestürzten von Lehmbruck;
 240 sie formuliert zwischendurch immer mal kurze
 241 Einschübe, meint, in der Jahrgangsstufe elf seien
 242 zwei oder drei Schüler dieses Kurses mit ihm
 243 Lehmbruckmuseum in Duisburg gewesen, wo die Plastik
 244 zu sehen ist. Dagmar lacht, freut sich
 245 offensichtlich. Die Abbildung ist sehr pixelig,
 246 bzw. das Raster ist sehr groß. Cosima fotografiert.
 247 Alle gucken auf die Projektion oder schreiben
 248 offensichtlich den Titel, der unter der Abbildung
 249 steht, ab, z.B. Tina. Lutz spricht von konvex, von
 250 negativen Räumen, es ist wie zu Beginn bei der
 251 Bronzefrau: Zu Beginn der Spontanäußerungen wird
 252 gehäuft ein Feuerwerk an Fachbegriffen abgefackelt.
 253 Ramona schaut zum ersten Mal zu Lena zurück, so ist
 254 mein Eindruck, Lena schaut aus dem Fenster, dann

255 auf die sprechende Nina. Sie bricht als erste
 256 heraus aus der kollektiven Körpersprache: Ken hat
 257 kurz vorher auch mal endlich nicht auf
 258 Projektionswand geschaut, sondern in Richtung Pult,
 259 zu Frau Paulidem oder so. Nina schaut kurz zu der
 260 sprechenden Cosima; weil Plastiken verglichen
 261 werden, vergleicht man sich da auch im Kurs? Mir
 262 fallen die drei Armringe von Ramona, die sie mir
 263 gegenüber auf dem Tisch abgelegt hat, zum ersten
 264 Mal auf.
 265 9.08 Uhr. Es ist das erste Mal, dass die Schüler
 266 durcheinander reden (wollen), ganz kurz.
 267 Mir fällt auf, dass Theodora häufig existentielle
 268 Äußerungen formuliert. Sie spricht von KZ, Christi
 269 Kreuzigung und hat einen blutroten Pullover an.
 270 Lutz: Ich wollte kurz noch sagen ... die Äußerung
 271 fällt mir auf, weil sie einen moderierenden
 272 Charakter hat. Lena spielt kurz mit ihrem Haar.
 273 9.10 Uhr: Ab und zu schaue ich auf das
 274 Diktiergerät, weil ich weiß, dass nach 30 Minuten
 275 die Casette gedreht werden muss. Es klickt, und ich
 276 wechsele die Seite der Casette. Es wird von einem
 277 „Antikriegsdenkmal“ gesprochen. Ramona schaut als
 278 einzige nicht auf die Abbildung des „Gestürzten“.
 279 Lena hält ihren spitzen Finger in die Höhe, dann
 280 setzt sie ihren Unterarm wieder auf dem Tisch ab.
 281 Ken und Theodora schauen in Richtung zu Frau
 282 Paulidem, dann wieder zur Projektionsfläche.
 283 9.12 Uhr: Eine erste „inoffizielle“
 284 Zwischenbemerkung von Theodora. Lachen.
 285 9.13 Uhr. Cosima macht ein Foto.
 286 9.14 Uhr: Cosima macht relativ schnell wieder ein
 287 Foto, denn Frau Paulidem zeigt eine nächste
 288 Abbildung, eine Frauenplastik von Maillol, in Paris
 289 fotografiert. Theodora spricht von
 290 „Monumentalität“, der „fruchtbare Moment“ wird
 291 thematisiert. Die Figur von Schütte wirke wie eine
 292 Fortsetzung der Maillol-Figur. Die Haare der
 293 Maillol-Plastik würden abstrahiert wirken. Es wirke
 294 animalisch. Frau Paulidem zeigt dies mit dem Cursor
 295 auf dem Beamerbild.
 296 Dagmar hat an den Rand ihrer Notizen ein Gesicht
 297 gemalt, ein Mädchen mit Hut. Passt das ganz gut zu
 298 der Ausflugsstimmung eines Parks in Paris, wie es
 299 sich auf dem Foto der Maillol-Plastik vermittelt?
 300 Cosima hat einen großen Aktenordner, in dem sie
 301 schreibt; darin hat sie in der Innenseite ein Foto
 302 zusammen mit einem Jungen, offensichtlich ihrem
 303 Freund, geklebt.
 304 9.16, 9.17 Uhr: Nächste Abbildung, Rodins Adele von
 305 1882. Cosima setzt sich zurück. Lutz schaut zurück

306 zur Gruppe, Tina schaut nicht zur Abbildung. Es
307 geht darum, ob die Figur mit oder ohne Kopf/Gesicht
308 zu sehen sei. Die Individualität sei vielleicht
309 durch das Weglassen des Gesichts reduziert. Es
310 fällt auf, dass eine Schülerin nur eine
311 Einwortäußerung macht, anstatt wie hier sonst
312 üblich in ganzen Sätzen zu reden.
313 Frau Paulidem möchte, dass die Schüler die Arbeiten
314 von Schütte und Rodin im Vergleich bewerten.
315 Theodora schaut auf den Boden. Frau Paulidem sucht
316 auf dem Index eine passende Abbildung zu Tinas
317 Äußerung, die die Mehransichtigkeit bei Schütte
318 erwähnt.
319 9.18 Uhr: Frau Paulidem zeigt wieder die erste
320 Abbildung der Bronzefrau. Lena spricht von
321 Individualität, Ramona schaut nach hinten. Lena
322 spielt mit dem Stift. Theodora spricht von einem
323 weiten Weg der Abstraktion. Ken schaut zu Frau
324 Paulidem.
325 9.21 Uhr: Frau Paulidem beendet etwas vorzeitig die
326 Stunde, wir müssen den Raum wechseln, weil ein
327 anderer Kollege den Beamer benutzen will.
328

Interviewtranskript

Titel des Transkripts: IL29.9.

Datum der Aufnahme: Freitag, 29.9.2006, im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Ort und Schulform: St.-U.-Gymnasium (ländliche Kleinstadt)

Interviewte: Frau Paulidem (Lehrerin des LK Kunst, Jahrgangsstufe 13)

Interviewer (I): Jörg Grütjen

Nach Audioaufnahmen transkribiert durch: Regina Schneider

-
- 1 I: Die zentrale Perspektive ist es natürlich von den
2 Schülern her, aber fairer Weise möchte ich auch immer
3 den Kollegen dann fragen einfach. So. Auch um so eine
4 Gegenmeinung dazu zu haben. Ich mach es genauso wie mit
5 den Schülern, drei Schritte erstmal. Du erzählst so wie
6 es dir so ergangen ist, irgendwie ganz frei, was dir
7 wichtig ist.
- 8 Frau Paulidem: Hmhm
- 9 I: Wie du das irgendjemand erzählen würdest heute beim
10 Bäcker oder so was. Dann das Zweite, dass ich ein
11 bisschen nachfrage, zwei/drei Stellen wo ich was nicht
12 verstanden habe oder wo es mich interessiert und das
13 bitte, da habe ich so ungefähr vier Leitfragen
- 14 Frau Paulidem: hmhm
- 15 I: die ich dann allen stelle, um so eine Vergleichbarkeit
16 alles () anzustellen.
- 17 Frau Paulidem: Ok.
- 18 I: Meistens sind die aber schon so ein bisschen
19 beantwortet.
- 20 Frau Paulidem: Ja.
- 21 I: Also wie ist es dir so ergangen. Erzähl einfach mal von
22 diesem Unterricht.
- 23 Frau Paulidem: Also die letzte Stunde selber, also ich hatte
24 eigentlich mehr in der Vorbereitung zu tun, weil wie
25 gesagt, die Auswahl war ja nicht von mir und ich musste
26 mir das ja erst mal zu Eigen machen, d.h. also auch
27 meinen eigenen Zugang zu dieser Arbeit überhaupt
28 finden.

29 I: Ja.

30 Frau Paulidem: Und hmhm, da hab ich eigentlich ziemlich schnell
31 gemerkt, dass ich keine Lust hab so stark auf diese
32 Frauenschiene zu gehen, also jetzt zum Beispiel warum
33 stellt der sich so viele Frauenakte dar. So eher als
34 Macho und macht sich jetzt seine Wesen untertan usw.
35 usw., weil den Eindruck kann man ein bisschen bekommen,
36 weil die Männer stehen ja immer aufrecht und die
37 Frauen, die werden auf dem Tisch drapiert in starker
38 Deformierung und ich wollte auch nicht zu stark auf
39 diesen Aspekt, ja was sollen Künstler heutzutage noch
40 zu dem Thema Mensch denn jetzt eigentlich noch
41 beisteuern. Das ist ja im Grunde fast alles schon
42 dargestellt, gesagt und erarbeitet worden. Sondern dann
43 einfach mal gucken, wie kann so jemand inspiriert
44 worden sein.

45 I: Hmhm.

46 Frau Paulidem: Oder was kann der sich angeguckt haben entweder
47 bewusst oder unbewusst, was ihn da in seiner Arbeit mit
48 beeinflusst hat. Und natürlich auch uns auch als
49 Betrachter, weil wir beurteilen die Arbeiten ja
50 aufgrund dessen, was wir schon gesehen haben. Da fand
51 ich den Zugang dann ganz interessant. In der Stunde
52 selber, ich meine das habe ich erwartet, aber immer
53 wieder erstaunlich, wie ernst Schüler alles nehmen, was
54 man ihnen als Unterrichtsgegenstand präsentiert. Also
55 das Thema Kritik oder so einfache Äußerungen wie, das
56 gefällt mir aber nicht, das hört man hier unheimlich
57 selten. Also das einfach mal was wertend beurteilt
58 wird. Das kann man auch sagen, dass das irgendwie zu
59 wenig ist, dass sie es sich nicht trauen.

60 I: Hmhm

61 Frau Paulidem: Auf der anderen Seite sind die aber auch immer
62 ein bisschen vorsichtig, wenn die eine Sache noch nicht
63 ganz verstanden haben oder nicht ganz genau angeguckt
64 haben, da sofort was zu bewerten. Das finde ich auch

65 gut so, dass die erstmal genau hingucken. Also das
66 heute gar nichts kam in Richtung, eigentlich arbeitet
67 der auch so mit abstoßenden, ekeligen Sachen oder was.
68 Das musste ich ja sagen. Das wäre von den Schülern
69 irgendwie gekommen, dass es genauso was
70 Antiästhetisches ist. Das hat mich ein bisschen
71 gewundert.

72 I: Hmhm.

73 Frau Paulidem: Ich hätte schon gedacht, dass die irgendwann
74 auch sagen, das ist ja völlig verklugend an der Seite,
75 oder warum hat der das denn so gemacht. Also es wurde
76 gar nicht in Frage gestellt. Das war alles so, wie er
77 das, also das was sie gesehen haben wurde auch
78 kritiklos hingenommen.

79 I: Hmhm.

80 Frau Paulidem: Also das zeigt für mich auch, dass die eine
81 ziemliche Achtung halt vor künstlerischen Werken haben.
82 Ansonsten also war das für mich schon eine typische
83 Stunde, weil die Gespräche laufen so.

84 I: Hmhm.

85 Frau Paulidem: Die sind sehr intensiv, die schauen sehr genau
86 hin. Die sind auch in der Lage Dinge zu verknüpfen

87 I: hmhm.

88 Frau Paulidem: mit dem was sie schon kennen gelernt haben im
89 Unterricht und die gehen auch sehr gerne auf
90 erweiternde Fragestellungen ein.

91 I: Hmhm.

92 Frau Paulidem: Also auch vom konkreten Gegenstand weg zum Thema
93 zum Beispiel

94 I: hmhm.

95 Frau Paulidem: oder zu der Frage Abstraktion usw. usw. Da
96 steigen die einfach drauf ein. Das ist das Niveau
97 dieser Gruppe, das ist toll. Hmhm, ein bisschen
98 Schwierigkeiten haben die auf die Äußerungen der
99 anderen einzugehen.

100 I: Ja.

101 Frau Paulidem: Also die stehen alle sehr singulär deren
102 Äußerungen.

103 I: Ja.

104 Frau Paulidem: Das war auch schon, das ist ja auch so, dass man
105 ihnen das nicht abgewöhnen kann, dass die sich melden
106 und dadurch wird das auch so ein bisschen erzeugt, dass
107 die Äußerer immer so ein bisschen singulär stehen, also
108 die wollen, die achten schon darauf, dass sie das was
109 der Partner gesagt hat nicht wiederholen.

110 I: Hmhm.

111 Frau Paulidem: Aber es war ja heute auch kein einziges Mal ne,
112 dass da einer gesagt hat konkret, ich beziehe mich auf
113 den und den zum Beispiel oder im Unterschied zu Mona
114 sehe ich das aber so. Das war ja alles auf derselben
115 Linie.

116 I: Hmhm.

117 Frau Paulidem: Vor allen Dingen die Beschreibung.

118 I: Ja.

119 Frau Paulidem: Dieser ganz amorphen Formel, da hat ja keiner
120 irgendwie auch mal andere Assoziationen gehabt. Also
121 entweder haben sie sie nicht gehabt, (lacht) oder nicht
122 geäußert.

123 I: Hmhm.

124 Frau Paulidem: Also das war selten, dass die eine unbekannte
125 Arbeit so einmütig beschreiben.

126 I: Ja.

127 Frau Paulidem: Das kann natürlich auch daran liegen, dass es
128 recht offen war, dass man auch nicht das Gefühl hatte,
129 also auf Seiten der Schüler, das geht jetzt in eine
130 bestimmte Richtung.

131 I: Hmhm.

132 Frau Paulidem: Aber das fand ich schon interessant. Da hat
133 keiner irgendwie mal einen anderen Aspekt oder so
134 weiter oder so weiter irgendwas in Frage gestellt, was
135 der Partner vorher gesagt hat.

136 I: Hmhm.

137 Frau Paulidem: Das war alles so, irgendwer hat Fabeltier gesagt
138 und (lachen) dann waren die in der Tierwelt und haben
139 so ihr Phantasie spielen lassen.

140 I: Hmhm.

141 Frau Paulidem: und waren sich da auch alle irgendwie recht
142 einig.

143 I: Hmhm.

144 Frau Paulidem: Also da kam auch nichts mit Unheimlich oder
145 irgendwas Abstoßendes. Das kam einfach nicht.

146 I: Hmhm.

147 Frau Paulidem: Ja es war ziemlich viel. Wir haben ja insgesamt
148 fünf Aktbilder beguckt, eins mehr als ich eigentlich
149 wollte.

150 (lachen)

151 Frau Paulidem: Ich habe zum Schluss noch zum Torso hineisen
152 lassen, weil ich das auch dann passend fand, das noch
153 mal raus zu heben, dass eben der Torso als Forma ja
154 auch schon eine Abstraktion ist.

155 I: Hmhm.

156 Frau Paulidem: Ja und ich könnte mir vorstellen, das würde ich
157 als Außenstehender, da wir auch so eine eingespielte
158 Gruppe sind, mit neun Schülern ist das immer irgendwie
159 was Vertrauterer

160 I: Ja.

161 Frau Paulidem: Als wenn man jetzt so eine große Gruppe hat. Vor
162 allen Dingen im (...) siehst du dich ja häufiger, da
163 siehst du dich ja auf dem Studium die Woche. Ich könnte
164 mir vorstellen, dass du nicht alle Dinge, also zum
165 Beispiel was sie schon von Lehmbruck gesehen, auf
166 welche Arbeiten die schon referiert haben. Ich könnte
167 mir vorstellen, dass du das nicht immer so einordnen
168 konntest, weil da kamen ja manchmal so Stichworte und
169 da wusste die ganze Gruppe Bescheid, wer jetzt gemeint
170 war.

171 I: Hmhm. Es gab annähernd Stellen, also wenn die so zum
172 Konkav/Konvex,

173 Frau Paulidem: hmhm

174 I: und das mit (.....) das kam immer ganz früh.

175 Frau Paulidem: Ja.

176 I: Die haben erst mal immer so ein Feuerwerk entfacht,
177 Begriffe rausgeschossen (lachen)

178 Frau Paulidem: Ja.

179 I: Und danach kam es erst mal mit dem Fabelwesen. Das war
180 sehr auffällig.

181 Frau Paulidem: Ja, ja. Das könnte ich mir vorstellen, dass das
182 daran lag, weil die bis, wir sind ja schon am Anfang
183 des Halbjahrs mit diesem Thema angefangen und über die
184 Hälfte der Gruppe hatte bis vorletzte Woche immer noch
185 nicht verstanden was jetzt was ist. Also was ist jetzt
186 raumgreifend

187 I: hmhm.

188 Frau Paulidem: und was ist sich nicht dem Raum verschließend.

189 I: Hmhm.

190 Frau Paulidem: Also kernplastisch. Die haben ständig die
191 Begriffe durcheinander geworfen und dann habe ich die
192 wirklich mal gezwungen (lachen), das an einzelnen
193 Kunstwerken noch mal ganz klar zu machen, was ist was.

194 I: Hmhm.

195 Frau Paulidem: Also jetzt zum Beispiel, meistens hast du ja ein
196 Wechselspiel

197 I: Ja.

198 Frau Paulidem: in der naturalistischen Darstellung.

199 I: Ja.

200 Frau Paulidem: Ich denke, dass die das sehr beeindruckt haben,
201 sehr beeindruckt hat und, dass die das deswegen jetzt
202 immer an erster Stelle setzen. Aber ich habe nie
203 gesagt, ihr müsst als erstes gucken, ob die Figur
204 I: (lacht)

205 Frau Paulidem: konkav oder konvex ist, weil eh ne.

206 I: hmhm.

207 Frau Paulidem: Das steht nicht so im Vordergrund. Das war
208 wahrscheinlich das Unmittelbare.

209 I: (lacht).

210 Frau Paulidem: Ja ich mein, letztendlich ist unser Thema Figur
211 und Raum.

212 I: Ja.

213 Frau Paulidem: Den Raum dann mitzubedenken

214 I: hmhm.

215 Frau Paulidem: Das ist natürlich völlig richtig.

216 I: Hmhm.

217 Frau Paulidem: Dann auch zu gucken, ja wie wirkt diese Figur
218 auch in dem Raum.

219 I: Ok. Frage ich noch mal nach. Also Figur und Raum ist
220 das Thema.

221 Frau Paulidem: Hmhm.

222 I: Also es wurde Rodin gemacht. Was war da, also was die
223 Reihenfolge jetzt ungefähr ist. Seit den Sommerferien
224 ist Figur im Raum.

225 Frau Paulidem: Ja.

226 I: das Thema.

227 Frau Paulidem: Figur und Raum. Also hmhm, jetzt nur die
228 theoretischen Stunden, weil praktisch.

229 I: Ja nur ganz kurz, damit ich sie ungefähr einordnen
230 kann. Weil du gemeint hast ich könnte ja nicht alles
231 verstehen, weil da (.....)

232 Frau Paulidem: Genau, also Rodin haben wir uns ziemlich
233 intensiv angeguckt und den Frank Kusen.

234 I: Ja.

235 Frau Paulidem: Und Maillol hmhm, auch in Sachen Figuration,
236 also dieser Übergang vom Figurativen zum Abstrakten.

237 I: Ja.

238 Frau Paulidem: Also da Maillol zwischen Glied (?) sozusagen.

239 I: Ja.

240 Frau Paulidem: Und von Rodin, sind wir eingestiegen mit dem
241 Denker, dann dieses Passprototu der gedanklich, ich
242 weiß nicht ob du das kennst, das ist so ein Frauenkopf
243 mit so einer Haube, und die

244 I: Ja.

245 Frau Paulidem: auf so einem unbearbeiteten Stein.
246 I: Ja.
247 Frau Paulidem: Und dann der Kuss.
248 I: Hmhm.
249 Frau Paulidem: Als auch Paradestellung. Dann haben wir diese
250 literarischen Quellen für den Kuss verglichen mit dem
251 was der Rodin gemacht hat. Dann haben wir das Ganze in
252 Beziehung gesetzt zu seiner Biografie, also sein
253 eigenes Verhältnis zum Thema Beziehung und Liebe und
254 Frauen (lachen).
255 I: (....) ja ja
256 Frau Paulidem: und Rosen (lachen) und mh auch so dieser
257 Werdegang als Künstler, dass man ihm da Steine in den
258 Weg gelegt hat. Der wurde ja nie ausgestellt und zum
259 Schluss ist er Nationalheiligtum so gesehen, wie das
260 halt immer so läuft ne.
261 I: Na gut, er hat ja auch das Gesamtwerk dem Staat
262 gespendet.
263 Frau Paulidem: Genau.
264 I: War nicht ungeschickt.
265 Frau Paulidem: Genau, ganz genau. Aber dann das Thema
266 Nacktheit.
267 I: Ja.
268 Frau Paulidem: Mhm warum eigentlich die Kleidung überflüssig
269 ist und vielleicht auch sogar stört in seinem Werk.
270 Also was der für eine Auffassung vom Körper hat und so
271 was.
272 I: Ja.
273 Frau Paulidem: Warum wir so eine Arbeit wie den Kuss eigentlich
274 auch noch heute ansprechend finden, obwohl der ja ewig
275 alt ist.
276 I: Hmhm.
277 Frau Paulidem: Bei manchen Dingen ist das ja gar nicht der
278 Fall. Ja und dann den Maillol auch zum Thema Nacktheit
279 und aber noch stärker Tektonik, also da geht das ja
280 schon mit den abstrakten Tendenzen los.

281 I: Hmhm.

282 Frau Paulidem: Da sind Volumina, verändert werden und es ganz
283 stark um so eine fast zeichenhafte Vorstellung vom
284 Körper geht.

285 I: Hmhm.

286 Frau Paulidem: Das gar nicht die individuelle eh Individualität
287 im Vordergrund steht. Ja und dann haben wir den Kuss
288 vom Rákosi mit dem Kuss von Rodin verglichen und zu
289 beiden Künstler haben auch eh Schülerreferate gemacht.

290 I: Hmhm.

291 Frau Paulidem: Also auf der biografischen Ebene und sich dann
292 jeweils Einzelwerke angeschaut. Das war so die Arbeit
293 bisher. Bei Brancusi stand in dem Vordergrund, dass er
294 eine ganz andere Materialauffassung hat. Also der mit
295 diesen Kontrasten arbeitet usw. usw. usw. Also
296 sozusagen das war das wie die sich das so schön
297 vorstellen bei diesem Zentralabitur, die Abstraktion
298 eben von der Konkretisierung zur Abstraktion. Und
299 deswegen fand ich das auch sehr schön heute mit dem
300 Schütte, weil mh soweit sind wir heute nicht gekommen,
301 das fand ich ein bisschen zu abstrakt für die Schüler,
302 jetzt zu gucken, dass die Tendenz in der Gegenwart ja
303 sehr wohl die Figuration wieder aufgreift.

304 I: Hmhm.

305 Frau Paulidem: Also nach der Abstraktion kommt nicht die
306 Abstraktion, sondern da kommt wieder eine Figuration.

307 I: Ja. Und man greift aber alles auf an Formen

308 Frau Paulidem: Genau.

309 I: und Gestaltungsmitteln, Themen, was läuft denn ab, das
310 ist ja eigentlich wunderbar mit dem Sockel.

311 Frau Paulidem: Genau. Deswegen habe ich

312 I: Torso

313 Frau Paulidem: Ich hätte jetzt nicht unbedingt den Schütte
314 ausgewählt, ich hätte da andere ausgewählt, vielleicht
315 sogar den Munoz oder oder oder.

316 I: Ja.

317 Frau Paulidem: Aber, dass da ein Gegenwartskünstler kommen
318 musste, das war schon sinnvoll (lachen).

319 I: Die zweite Nachfrage ist, du meintest selten, war es so
320 gewesen, dass bei einer unbekannten Arbeit alle relativ
321 sich einig waren in ihren Äußerungen. Was wäre denn so
322 eine gegenteilige Situation der Stunde gewesen, wo?

323 Frau Paulidem: Also, zum Beispiel bei dem Denker.

324 I: Ja.

325 Frau Paulidem: Ich meine, man denkt ja immer man zeigt Sachen,
326 die jeder kennt

327 I: hmhm.

328 Frau Paulidem: aber von neun Schülern kannten das acht nicht.

329 I: Hmhm. (Lachen)

330 Frau Paulidem: Und dann haben einige das eben anders bewertet.
331 Die haben das dann wirklich so verstanden, dass ne
332 starke kontemplative Wirkung hätte, also dass er diese
333 Innensicht hat, dass er sich stark auf sich selber
334 konzentriert.

335 I: Ja.

336 Frau Paulidem: Während der andere Teil der Gruppe dieses auf
337 dem Sprung sein, dass diese Muskeln alle so angespannt
338 sind

339 I: Ja.

340 Frau Paulidem: und dass er jetzt im nächsten Moment das eben in
341 eine Aktion setzen wird

342 I: Ja.

343 Frau Paulidem: Das ist ja total konträr.

344 I: Ja.

345 Frau Paulidem: Da gab es dann auch so kleine Dispute, dass die
346 einen den anderen beweisen wollen, ne aber wir haben
347 doch recht und guck dir mal an, wie die Fußhaltung da
348 ist.

349 I: Ja.

350 Frau Paulidem: Der ist doch schon auf dem Sprung, das ist doch
351 nicht kontemplatives nach Innen kehren, da fehlt doch
352 der Ruhemoment.

353 I: mhm.

354 Frau Paulidem: Und so was haben wir häufiger.

355 I: Hmhm.

356 Frau Paulidem: Schon mal.

357 I: Und das war das Auffällige heute, dass das gar nicht,
358 obwohl da ja.

359 Frau Paulidem: Ja, weil die

360 I: angelegt gewesen wäre eigentlich.

361 Frau Paulidem: Genau. (lachen)

362 I: Na ja, gut zu wissen, oder interessant. Ok. Dann meine
363 Nach, meine vier Fragen. Also gab es irgendwo Situation
364 oder hat es im Laufe für, also für dich, dass deutlich
365 wurde, dass im Laufe der Stunde die Schüler es anders
366 gesehen haben und dass da so eine Entwicklung in der
367 Wahrnehmung stattgefunden hat?

368 Frau Paulidem: Also sich denke schon, dass die Ähnlichkeiten
369 zum Beispiel bei dieser Kopfhaltung von Lehmbruck,

370 I: hhm.

371 Frau Paulidem: das springt einen ja unmittelbar an.

372 I: Ja.

373 Frau Paulidem: dass auch dieses verdrehte vom Torso, dass da
374 schon eine Art Fraktion angelegt ist.

375 I: Hmhm.

376 Frau Paulidem: Und eh, dass der Künstler Schütte eben auch
377 beeinflusst war. Dass der einfach geguckt hat, was gibt
378 es denn alles so.

379 I: Hmhm.

380 Frau Paulidem: Und dass sich das auch in seinem Werk
381 widerspiegelt. Ich wollte ursprünglich auf dieses
382 Polarisierende, das in seinem Werk sowohl die
383 ästhetische Seite der Frau gezeigt wird als auch die
384 abstoßende.

385 I: Ja.

386 Frau Paulidem: Aber da die Schüler es anders gesehen haben, für
387 sie war das Abstoßende ja gerade das Phantasievolle

388 I: hhm.

389 Frau Paulidem: wollte ich das jetzt nicht in diese Richtung
390 verkappen
391 I: hmhm.
392 Frau Paulidem: das hätte ich auch nicht richtig gefunden
393 I: Ja.
394 Frau Paulidem: Wobei das legt dies Werk auch nicht nahe, dass
395 man es nur in einer Lesweise dann irgendwie verstehen
396 soll.
397 I: Hmhm.
398 Frau Paulidem: Aber das ein Künstler heutzutage das Problem
399 hat, dass er nicht einfach abbilden kann
400 I: hmhm.
401 Frau Paulidem: das ist angekommen und das ist auch in der
402 Erweiterung angekommen.
403 I: Ja.
404 Frau Paulidem: Den Eindruck hatte ich schon.
405 I: Hmhm. Ok. Geht immer so ein bisschen in eine ähnliche
406 Richtung, aber trotzdem, gab es irgendwo so
407 Schlüsselstellen, also Äußerungen von Schülern oder.
408 Jetzt hast du ja schon angesprochen die Lehmbruck-
409 Abbildung.
410 Frau Paulidem: Ja.
411 I: Gab es dann noch weitere so Wendestellen oder
412 Hauptstellen wo man merkt das passiert jetzt gerade was
413 Neues?
414 Mann: Also jeweils, wenn sie auf diese neuen Werke
415 eingegangen sind. Das war ja auch jedes Mal auch wieder
416 eine Erweiterung.
417 I: Ja.
418 Frau Paulidem: Also, mhm, das für mich so ein bisschen, also
419 ich war zwischendurch immer wieder versucht, dann eben
420 doch zu werten. A) weil so ein Lehmbruck mit so einer
421 Kopfhaltung hat der eine ganz andere Intensität als
422 jetzt der Schütte mit dieser Kopfhaltung. Ne, also bei
423 ihm ist das so ein Klumpen unter dem Kinn und bei
424 Lehmbruck ist das genau das zentrale Moment.

425 I: Hmhm.

426 Frau Paulidem: Aber es war ok, dass die das nicht werten
427 wollten habe ich das auch nicht gemacht. Das ist ja
428 meine persönliche Sicht

429 I: Ja.

430 Frau Paulidem: der Dinge, die möchte ich den Schülern ja auch
431 nichts aufs Auge drücken sozusagen.

432 I: Hmhm. Ok. Gab es irgendwo eine besonders spannende
433 Dichte, auffällige besondere Situationen?

434 Frau Paulidem: Also fast immer wenn die Doruta was sagt,
435 (Lachen) weil es dann einfach irgendwie immer viele
436 Ebenen überspringt und verbindet.

437 I: Ja.

438 Frau Paulidem: Und die anderen sich dann auch noch mal neu
439 sortieren.

440 I: Ja.

441 Frau Paulidem: Das merkt man richtig, dass wenn Doruta was
442 sagt, dann überleg doch mal was wollt ich eigentlich
443 sagen, ach ne, das hat sie alles schon gesagt. Die
444 sortieren sich dann auch neu.

445 I: Hmhm.

446 Frau Paulidem: Also das ist auf jeden Fall immer ein
447 Quantensprung.

448 I: Hmhm.

449 Frau Paulidem: Während die anderen häufig, also viele der
450 Schüler bleiben in der persönlichen Wahrnehmung und
451 wollen auch nur das so verstanden wissen, dass sie das
452 so sehen. Dass sie zum Beispiel dieser Kopf wie die
453 Theresa sagt, zum Beispiel ein Fabelwesen

454 I: hmhm.

455 Frau Paulidem: erinnert. Also die sagen das dann ganz
456 persönlich. Doruta zieht das sofort auf eine allgemeine
457 Ebene.

458 I: Ja.

459 Frau Paulidem: Bei ihr kommt das Wort „ich“ ja auch ganz selten
460 vor.

461 I: Hmhm.

462 Frau Paulidem: Das ist ja alles sofort ein gesichertes
463 Faktenbild (lachen) und dann passiert immer was Neues,
464 weil man dann als Lehrer immer gucken muss, ist das
465 jetzt ok so? Also stellen wir das noch mal in Frage?
466 Ist das bei allen so?

467 I: Hmhm.

468 Frau Paulidem: Das muss ich dann ja auch erst mal wieder
469 sortieren, ob die das auch alle so empfinden oder
470 nachvollziehen können.

471 I: Hmhm.

472 Frau Paulidem: Wenn so was jetzt einfach als Setzum gemacht
473 wird.

474 I: Ja.

475 Frau Paulidem: Ja an den Stellen schon, also jetzt schon alles
476 mit Punkte würde mir schwer fallen, das aufzuzählen.
477 Also ich denke, dass jedes Bild für sich auch eine
478 inhaltliche Erweiterung war.

479 I: Ja. Ne ich meine, das haben die Schüler ja auch gesagt,
480 also den Schüler ist genauso aufgefallen wie dir, dass
481 sie sich heute sehr sehr einig waren. Sie meinten aber
482 das käme dadurch, dass sie jetzt schon anderthalb Jahre
483 im Leistungskurs zusammen sind und da meinten sie, sie
484 könnten schon genau sagen, was der andere sagen würde.
485 (Lachen). Dadurch würde sich so gut
486 Schüler.....haltung und deshalb

487 Frau Paulidem: Wie gesagt, ich erinnere auch viele Stunden, wo
488 das nicht so war, aber es gibt auch Stunden wo das
489 wieder so war.

490 I: Hmhm.

491 Frau Paulidem: Nur beim Schütze hätte ich das nicht erwartet.

492 I: Ja. Aber, also ich, ich habe nicht ganz raus gekriegt,
493 ob sie jetzt irgendwie als eine besondere, also wir
494 meinten vom ganzen Ablauf, sei es ganz normal gewesen.

495 Frau Paulidem: Hmhm.

496 I: Also sie haben, es war wohl nicht so, dass sie jetzt
497 quasi das gesagt haben, ja heute haben wir eine Gegen,
498 ein Kunstwerk gesehen, das keine drei oder fünf Jahre
499 alt ist, und das war ganz anders. Weil die nichts
500 sagen.

501 Frau Paulidem: Nein.

502 I: Das ist denen gar nicht aufgefallen.

503 Frau Paulidem: Das ist auch nicht die Wahrnehmung.

504 I: Das war wie aus dem Schulbuch sozusagen.

505 Frau Paulidem: Ja genau.

506 I: Und mhm das ist für uns mehr das Überraschende, so
507 aber.

508 Frau Paulidem: Aber die Erfahrung habe ich schon ganz oft
509 gemacht. Auch mit anderen Gruppen, das es eigentlich
510 egal ist, wie alt ein Kunstwerk ist. Wenn das so ein
511 ästhetischer Moment ist, der heute einfach noch
512 funktioniert, dann ist das gegenwärtig

513 I: hmhm.

514 Frau Paulidem: und nicht 17. Jahrhundert

515 I: hmhm.

516 Frau Paulidem: Und anders rum kann Gegenwart Arbeit auch
517 dermaßen, sich deren Zugang versperren, dass die
518 schwieriger ist als irgendwas aus dem Mittelalter

519 I: Ja

520 Frau Paulidem: was verschlüsselt ist.

521 I: Ja hmhm

522 Frau Paulidem: Das ist wirklich.

523 I: Ja gut. Jetzt noch ganz kurz eine
524 Selbstcharakterisierung. Also in Münster studiert.

525 I: Hmhm.

526 Frau Paulidem: In Münster und in Düsseldorf.

527 I: In Münster, du bist dann auch gewechselt dann?

528 Frau Paulidem: Ja ich war ja zuerst in Düsseldorf.

529 I: Ja.

530 Frau Paulidem: Und habe gegen den Trend nach Münster
531 gewechselt.

532 I: Ach so genau war das.
533 Frau Paulidem: Ja.
534 I: Ja gut.
535 Frau Paulidem: Und mhm da war ich, wie du weißt in der
536 Erbenklasse.
537 I: Ja.
538 Frau Paulidem: Und hab dann in Duisburg das Kunstseminar.
539 I: Bei Wilhelmi oder
540 Frau Paulidem: Ne, das war bei Herr Barken.
541 I: Ach so, der große Kunsterzieher. Es gab da eine Frau
542 Paulidem Barken, die die Fachberaterin oder Dezernentin
543 oder so was.
544 Frau Paulidem: Genau und ihr Mann war dann das als Letzter.
545 Also wir waren dann der letzte Jahrgang, den er noch zu
546 Referendaren ausgebildet hat.
547 I: Hmhm.
548 Frau Paulidem: Und trotzdem bin ich Lehrerin geworden.
549 I: Das war so schlimm?
550 Frau Paulidem: Ja, das war furchtbar. Wir hatten zwei
551 Doktoranten in dem Kurs. Insgesamt waren wir nur zu
552 viert.
553 I: Ja.
554 Frau Paulidem: Und die beiden Doktoranten die waren immer
555 offener (.....) fernab, (lachen), also die haben
556 Bücher beide schon geschrieben
557 I: Ja.
558 Frau Paulidem: und die waren, also die waren nicht in der Lage
559 sich auf unterschiedliche Altersgruppen einzustellen.
560 I: Also kunsthistorisch?
561 Frau Paulidem: Ja genau. Oberstufe alles wunderbar ne.
562 I: Ja.
563 Frau Paulidem: Aber danach wurden wir bemessen (lachen). Die
564 hatten immer Superentwürfe und danach wurde dann alles
565 bemessen und wenn man irgendwas in der Untermittelstufe
566 zeigte, dann war man schon (....durch Lachen nicht
567 verständlich)

568 I: Oh nein.

569 Frau Paulidem: Also es war wirklich schwierig. Also die
570 Ausbildung war ziemlich grauenhaft

571 I: hmhm.

572 Frau Paulidem: muss ich sagen. Letztendlich auch an der
573 Akademie.

574 I: Das war ja Null.

575 Frau Paulidem: Das hat einen in keinster Weise auf irgendwas
576 vorbereitet. Ich weiß noch, dass ich beim Erben geheim
577 halten musste, dass ich Maltechnik belege. Ist das
578 nicht albern? (Lachen).

579 I: Durfte man das nicht machen oder?

580 Frau Paulidem: Nein. Also das war das Prinzip ja generell
581 Learning by Doing, dass du nicht auf Vorrat dir
582 Techniken aneignest, das wäre ja dann irgendwie
583 Kunsthandwerk (lachen), sondern dass du immer das
584 brauchst, was du gerade in deinem Projekt anwenden
585 willst. Und das dann auch schon durchaus
586 perfektioniert. Also der ist x-mal zu Leuten gekommen,
587 u.a. zu mir und mich gefragt, wie ich das bitte mache,
588 dass ich die oder jene da so erreiche.

589 I: Ja.

590 Frau Paulidem: Das war schon so.

591 I: Hmhm.

592 Frau Paulidem: Aber man durfte nicht auf Vorrat so was richtig
593 (lachen) sich zeigen lassen.

594 I: Das Genie erfindet aus dem Problem heraus die Lösung.
595 (lachen).

596 Frau Paulidem: Ja. Also wir haben Vorträge darüber bekommen,
597 dass er eine gerade Linie aus der Hand zeichnen kann,
598 während andere da irgendwie Hilfsmittel benutzen. So
599 ne. Ich meine der hat ja auch ganz gut und nett
600 gearbeitet, der ist ja mit weißen Bildern dann
601 sozusagen bekannt geworden.

602 I: Hmhm.

603 Frau Paulidem: Aber die Ausbildung, die hat, ich meine was sie
604 schon vermittelt hat, Zugang zu werden, Umgang zur
605 eigenen Arbeit und dann zu anderen Künstlern. Aber
606 alles was ich hier gebraucht habe, das musste ich mir
607 alles selber beibringen.

608 I: Hmhm.

609 Frau Paulidem: Mich hat auch keiner vorgewarnt, vor zehn Jahren
610 brauchtest du ja noch eine eigene (.....-sammlung). Das
611 hat nie eine (durch lachen nicht verständlich), das hat
612 man alles im Studium mal eben über Nacht und Nebel sich
613 in Serien und Reihen zusammengestellt.

614 I: Hmhm.

615 Frau Paulidem: Also das ist eigentlich ein Unding. Also es wird
616 erwartet, dass du als Referendar ausgerüstet bist, vor
617 allen Dingen wenn du an eine Schule kommt, die das
618 entweder gar nicht hat

619 I: hmhm.

620 Frau Paulidem: Oder wie bei uns hat jeder Lehrer eine eigene
621 Sammlung.

622 I: Hmhm.

623 Frau Paulidem: Und nur er versteht auch (durch Lachen nicht
624 verständlich) und wie man damit arbeiten kann.

625 I: Ja.

626 Frau Paulidem: Das wir jetzt mit diesen CDs arbeiten können

627 I: hmhm.

628 Frau Paulidem: Bildwerke und digitalisiert sind, das gabs ja
629 alles nicht.

630 I: Hmhm.

631 Frau Paulidem: Ich weiß nicht wie viele Stunden ich verbracht
632 hab irgendwelche Kataloge auszuleihen, die zu
633 reproduzieren, zusammen zu schnibbeln, zu beschriften
634 usw. und dann hatte man gerade mal irgendwie drei/vier
635 Stunden vorbereitet.

636 I: Ja.

637 Frau Paulidem: Und die sind dann womöglich noch ganz anders
638 gelaufen als man wollte.

639 I: Und dann bist nach dem Referendariat direkt hierher?
640 Frau Paulidem: Nach dem Referendariat habe ich zunächst ein
641 halbes Jahr an einer Hauptschule gearbeitet auf
642 Honorarbasis.
643 I: (Nicht verständlich)
644 Frau Paulidem: Ja und das war so eine Geschichte, dass so eine
645 nachgeordnete Maßnahme, das war ein sehr hartes
646 Klientel, wenn die nicht zur Schule kamen, dann
647 kriegten die Schüler kein Arbeitslosengeld. Also kein
648 Sozialgeld
649 I: (durch Lachen nicht verständlich).
650 Frau Paulidem: Das war sozusagen deren letzte Möglichkeit noch
651 einen Hauptschulabschluss zu machen.
652 I: Ja.
653 Frau Paulidem: Das habe ich in Duisburg gemacht, weil ich auch
654 zu einer Zeit fertig war, da gab es überhaupt keine
655 Stellen. Da haben auch 1-er Leute Gott weiß was
656 gemacht. Deutsch für Ausländer usw. usw. und dann habe
657 ich eben ganz gezielt mich beworben auch bei
658 Privatschulen
659 I: hmhm.
660 Frau Paulidem: weil die öffentlichen, die haben ja irgendwie
661 einen ganz merkwürdigen Verteilungsschlüssel gehabt.
662 I: Hmhm.
663 Frau Paulidem: Da wurde man immer abgelehnt und dann wurde man
664 plötzlich irgendwie zwei Wochen bevor das Schuljahr
665 losging oder eine Woche, dann doch noch alarmmäßig
666 eingeladen und da hatte ich aber schon längst eine
667 Stelle.
668 I: Hmhm.
669 Frau Paulidem: Und diese Schule, also ich hatte das mehrere
670 Zusagen, diese Schule habe ich mir gezielt ausgesucht
671 I: hmhm.
672 Frau Paulidem: weil die anderen Privatschulen, die waren
673 meistens in kirchlicher Trägerschaft und die haben
674 diese ganzen kirchlichen Feste so abgehängt. D.h. du

675 musstest dann im Kunstunterricht Ostern thematisieren,
676 Weihnachten usw. und das jedes Jahr wieder neu und das
677 bin ich einfach nicht (lachen)

678 I: Wie auf dem St. Ursula-Gymnasium, die machen ja immer
679 diesen Nikolaus

680 Frau Paulidem: Ja.

681 I: Durch lachen nicht zu verstehen

682 Frau Paulidem: D.h. jedes Jahr, wenn du dann irgendwie so eine
683 bestimmte Altersstufe hättest müsstest du das jedes Mal
684 machen ne.

685 I: Ja.

686 Frau Paulidem: Das kann ich nicht. Tut mir leid. Und diese
687 Schule, das ist ja eine Ordensschule und die haben auch
688 diese gute alte Tradition weiter gepflegt, dass die
689 Orden immer schon ihr eigenes Süppchen gekocht haben,
690 fernab von Rom (lachen), das war immer schon so. Und
691 diesen positiven Freiraum, den merkt man hier auch.

692 I: Hmhm.

693 Frau Paulidem: Also du hast auf einer Seite, hast du
694 interessierte Schüler. Dann hast du solvente Eltern,

695 I: hmhm.

696 Frau Paulidem: die auch mal bereit sind für den Förderverein
697 richtig Kohle zu lassen, also wie kriegen wir solche
698 Einrichtung, wie wir die hier haben mit Beamer usw. Die
699 haben wir in allen Räumen. Welche Schule hat das.

700 I: In allen Klassenräumen?

701 Frau Paulidem: In allen Fachräumen.

702 I: Bor.

703 Frau Paulidem: Ne dann sind wir hier komplett am Netz. Wir
704 haben fünf Informatikräume, die sind komplett
705 ausgestattet. Die werden auch immer aktualisiert. Da
706 sind dann nicht Rechner, die irgendwie Windows 98
707 haben, wie andere Schulen usw. (lachen), also da, das
708 merkst du schon. Und hier ist Interesse daran, dass das
709 Niveau hat. Dass das auch aktuell ist.

710 I: Hmhm.

711 Frau Paulidem: Unser Chef macht nie Terror, wenn wir jetzt
712 irgendwie mit unseren Schülern zu Ausstellungen fahren.
713 I: Ja.
714 Frau Paulidem: Wenn wir zu Fortbildungen fahren usw.
715 I: Hmhm.
716 Frau Paulidem: Da würden andere dir doch immer vorrechnen,
717 hooah was fällt denn da alles an Unterricht aus. Das
718 ist hier überhaupt kein Thema ja.
719 I: Hmhm.
720 Frau Paulidem: Und die Kollegen, auch gerade im Kunstbereich,
721 sind sehr fit und interessiert. Die machen nicht nur
722 ihren Job, sondern die bleiben auch auf dem Laufenden
723 usw. usw. usw. Das spielt alles mit eine große Rolle
724 ne.
725 I: Lachen
726 Frau Paulidem: Unser Lehrerschlauch hier.
727 I: Das ist alles Kunst?
728 Frau Paulidem: Ja, das ist nur der Kunstraum.
729 I: Ja schön.
730 Frau Paulidem: Wir sind eben fünf Kollegen.
731 I: Hell, sonst sind das immer.
732 Frau Paulidem: Ja ich meine ist ja auch ein bisschen piefig.
733 I: Nein.
734 Frau Paulidem: Aber das hat eben so Atmosphäre.
735 I: Lachen. Wunderbar, ich bin ganz neidisch.
736 Frau Paulidem: Also ich bin ein bisschen traurig, ich habe
737 tollen Walter Conrad - den hatten Sie auch als Kollegen
738 - der hat auch die Galerie Conrad in Düsseldorf
739 I: Ja.
740 Frau Paulidem: Der hat erst letztes Jahr gekündigt, weil er
741 jetzt so erfolgreich als Galerist ist, dass der, Schule
742 war ihm nicht wichtig.
743 I: Ah.
744 Frau Paulidem: Der hat ein Sabbatjahr genommen und dann hat der
745 jetzt eine Filiale in Berlin noch dazu eröffnet.
746 Ursprünglich wollte der eigentlich nur mal eine Auszeit

747 nehmen, um einen Testmitarbeiter vernünftig
748 einzuarbeiten. Und dann ging das aber dermaßen ab, dass
749 der auch sagte, ist schon in Ordnung, wenn ich das
750 jetzt ausschließlich mache (lachen). Und das war auch
751 noch mal klasse, weil der hat auch noch mal ganz andere
752 Sachen mit rein. gebracht usw. usw.

753 I: Ja.

754 Frau Paulidem: Dafür haben wir aber jetzt eine nette andere
755 Kollegin gekriegt und das lässt sich auch gut an.

756 I: Hmhm.

757 Frau Paulidem: Also die setzt sich ziemlich viel mit dem Thema
758 Trickfilm auseinander.

759 I: Hmhm.

760 Frau Paulidem: Und überhaupt so digitalen Filmen und das finde
761 I: hmhm.

762 Frau Paulidem: ich immer toll, wenn Leute was können und dass
763 man sich das dann untereinander auch weiter beibringt.

764 I: Hmhm.

765 Frau Paulidem: Da sehe ich schon positiv. Wir haben nur Pech
766 mit unserer Referendarin.

767 I: Ach.

768 Frau Paulidem: Ja, wir waren so happy, dass wir endlich wieder
769 eine Kunstreferendarin hatten, weil jahrelang hat das
770 Seminar Krefeld gar keine Kunstreferendare mehr gehabt,
771 und dann kam plötzlich so eine große Gruppe zustande.

772 I: Aha.

773 Frau Paulidem: Und dann waren wir schon ein bisschen
774 misstrauisch (lachen) und dann stellte sich raus, das
775 sind alle spät Berufene, also das Durchschnittsalter
776 ist 40+

777 I: Die Seiten.. wie heißt das da, Seiteneinsteiger die nur
778 einfach, also

779 Frau Paulidem: Ja Quereinsteiger.

780 I: Quereinsteiger.

781 Frau Paulidem: Da hast du Leute, die haben mal ein Kunststudium
782 absolviert.

783 I: Hmhm.

784 Frau Paulidem: Du brauchst jetzt auch noch nicht mal mehr ein
785 zweites Fach, du kannst auch nur mit Kunst und ein paar
786 Pädagogikkursen sozusagen

787 I: Ja.

788 Frau Paulidem: mhm Kunsterzieher werden und Kunstreferendarin,
789 das ist wirklich so, die war jahrelang HausFrau
790 Paulidem und Mutter und die ist halt über 40 und mhm
791 die besteigt auch bestimmte, ja wie soll ich das
792 ausdrücken, die kann auf jeden Fall sehr, die ist
793 Künstlerin auf ihre Art.

794 I: Hmhm.

795 Frau Paulidem: Und die hat auch tolle gestalterische Ideen aber
796 leider davon fünf verschiedene in einer Stunde. D.h.
797 (lachen) wenn die ein Thema anfängt, ach übrigens
798 könnten wir das auch so und so machen. Das macht die
799 Schüler völlig fertig ne.

800 I: Hmhm.

801 Frau Paulidem: Weil die sind ja vorher losgegangen und haben
802 sich das Material gekauft, was die gesagt hat. Dann
803 kommen die damit an, dann sagt die, ne wir machen das
804 jetzt doch anders, dafür braucht ihr das und das. Dann
805 schreiben die sich das wieder auf. Während der Stunde
806 müssen die das noch mal wieder durchstreichen und noch
807 mal neu aufschreiben und in der nächsten Stunde hat die
808 das wieder verändert.

809 I: Hmhm.

810 Frau Paulidem: Und so ist das auch bei der Bildbeschreibung
811 usw. Dann geht das erst in die eine Richtung.

812 I: Hmhm.

813 Frau Paulidem: Mit dem Ansatz und zwischendurch fällt ihr ein,
814 da kommt ja noch der Aspekt dran und so ist das jetzt
815 halt seit über einem Jahr. Und alles was wir an
816 Rückmeldung geben.

817

818 ---

819

820 **Aufnahme ist zu leise, daher kaum etwas zu verstehen.**

821 **Erhebliche Lücken vorhanden**

822

823 I: Die zentrale Perspektive ist es natürlich von den
824 Schülern her, aber fairer Weise dass ich auch ein
825 bisschen nachfrage, so zwei/drei Stellen, wo ich was
826 nicht verstanden habe.

827 Frau Paulidem: Ja.

828 I: Also wie ist es dir so ergangen? Erzähl einfach mal von
829 diesem Unterricht.

830 Frau Paulidem: Also die letzte Stunde in starker Deformierung
831 und ich wollte auch inspiriert worden sein. Und da fand
832 ich die Schüler ganz interessant. Die haben eine
833 ziemliche Achtung halt vor dem Künstler. Es ist ja auch
834 so, es wurde ja nicht geäußert. Also das was selten,
835 dass die (nicht zu verstehen, lachen), dann waren die
836 in der Tierwelt und haben so ihre Fantasie spielen
837 lassen und waren sich da auch irgendwie alle einig.

838 I: Die haben erst Mal so ein Feuerwerk an Fachbegriffen
839 raus geschossen (lachen) und danach kam erst das
840 Fabelwesen, das war sehr auffällig.

841 Frau Paulidem: Also das könnte ich mir vorstellen, dass (nicht
842 zu verstehen), das an einem Einzelkünstler ganz klar zu
843 machen, gucken auf die Figur konkav oder konvex, oder.

844 I: Oder Rodin gemacht, was war da? Also was die
845 Reihenfolge (nicht zu verstehen). (...) das Thema,
846 (nicht zu verstehen) das können wir ja nicht alles
847 verstehen, weil (nicht zu verstehen - lachen)

848 Frau Paulidem: So groß (lachen) und auch so dieser Werdegang
849 als Künstler und so jederzeit immer so (...)

850 I: Na gut, (nicht zu verstehen), (...) ungeschickt.

851 Frau Paulidem: Genau. Aber dann das Thema (...)

852 I: Ja.

853 Frau Paulidem: Warum wir so eine Arbeit wie den Kuss äh

854 I: (nicht zu verstehen) Sockel, Torso

855 (lachen nicht zu verstehen)

856 Frau Paulidem: (....)Schützte, ich hätte da andere ausgewählt,
857 vielleicht sogar den (nicht zu verstehen durch lachen)

858 I: Und so die zweite Nachfrage ist, (nicht zu verstehen)
859 eigentlich in ihren Äußerungen. Was wäre denn so eine
860 gegenteilige Situation der Stunde gewesen, wo (lachen).

861 Frau Paulidem: Und dann haben einige das (nicht zu verstehen).
862 Aber (... durch Lachen nichts zu verstehen).

863 I: Ja gut zu wissen oder interessant.

864 Frau Paulidem: Hmhm.

865 I: Ok dann meine Nach, gab es irgendwo Situa, oder hat es
866 im Laufe, also für dich, das ähm, dass im Laufe der
867 Stunde die Schüler das anders gesehen haben? Das da so
868 ein bisschen in ne ähnliche Richtung, aber trotzdem gab
869 es irgendwo so Schlüsselstellen, also in Äußerungen von
870 Schülern oder jetzt hast du angesprochen von Lehmbruck
871 diese Abbildung.

872 Frau Paulidem: Ja.

873 I: Gab es noch weitere so Wendestellen oder Hauptstellen?

874 Frau Paulidem: Bei Lehmbruck ist das genau der Moment.
875 (Lachen). Weil das einfach mehrere Ebenen überspringt.
876 Und dann passiert immer was Neues, wenn man dann als
877 Lehrer

878 I: Du meinst, sie könnten genau sagen, was der andere
879 sagen würde.

880 Frau Paulidem: Ja also.

881 I: (....) Schüler als Objekt und wir deshalb.

882 Frau Paulidem: Wie gesagt, (...)

883 I: Sollen wir, also vom ganzen Ablauf, sei es ganz normal.

884 Frau Paulidem: Hmhm.

885 I: Also Sie sagen, es war nicht so, dass Sie jetzt quasi
886 gesagt haben, och wir haben ein Kunstwerk gesehen, das
887 fünf Jahre alt ist, es war ganz anders, weil die nichts
888 sagen.

889 Frau Paulidem: Genau.

890 I: Das ist den gar nicht aufgefallen.

891 Frau Paulidem: (nicht zu verstehen).

892 I: (...) sozusagen, die Rückmeldung. Nur aber.

893 Frau Paulidem: Aber die Erfahrung habe ich ...

894 I: in Münster studiert?

895 Frau Paulidem: Hmm, in Münster und in (...)

896 I: In Münster und Sie sind ja dann gewechselt dann.

897 Frau Paulidem: Ja ich war ja zuerst in Düsseldorf.

898 I: Ach so rum war das ja. Aha.

899 Frau Paulidem: Und mhm, (...) also wir konnten, also wir haben

900 Bücher (...) geschrieben. (...) sondern, dass du immer

901 das brauchst, was du gerade (...) das zeigen lassen

902 I: Nicht zu verstehen. Lachen.

903 Frau Paulidem: (nicht zu verstehen - lachen). Wie man damit

904 arbeiten konnte.

905 I: Ja.

906 Frau Paulidem: Das man jetzt mit diesen CDs (nicht zu

907 verstehen) das war sozusagen die letzte Möglichkeit

908 (....)

909 I: (Nicht zu verstehen).

910 Frau Paulidem: Ja stimmt (...) Lachen. (...) dann hat jedes

911 Jahr, wenn du eine bestimmte Altersstufe (...) und

912 diese positive Freiraum (...) also da (...) (lachen,

913 Nebengeräusche, nichts zu verstehen).

914 I: (Nicht zu verstehen) Alles Kunst oder was?

915 Frau Paulidem: Ja. (...)

916 I: Ja schön.

917 Lachen

918 Frau Paulidem: Wunderbar, bin ganz neidisch.

919 Frau Paulidem: Lachen nichts zu verstehen.

920 I: Nicht zu verstehen.

921 Lachen nichts zu verstehen.

922 Frau Paulidem: (...) anfängt, ach übrigens, (...) so und so

923 machen.

924 Lachen, nichts zu verstehen.

925 Frau Paulidem: Nicht zu verstehen, durch Lachen und zu leise.

926 I: Ach so, (...)

927 Frau Paulidem: Einfach (...)
928 I: (....) ja ja klar. (...) Boah, ja, ja, (... nicht zu
929 verstehen). Und die anderen genau (...) wir sind (....)
930 aber (...)
931 Frau Paulidem: (nicht zu verstehen)
932 I: Aber sie hat dir das ins Gesicht gesagt. Und sie
933 selber, sie musste nach einem halben Jahr.
934 Frau Paulidem: Aber (....) ja wenigstens noch an den Lehrern
935 (...) Also die haben noch (....) (nicht zu verstehen)
936 total bescheuert, und ich hab (nicht zu verstehen durch
937 Lachen) und ich ähm, da fragt man sich (...)
938 I: Nicht zu verstehen
939 Frau Paulidem: Genau.
940 I: Nicht zu verstehen
941 Frau Paulidem: Ganz genau.
942 Nicht zu verstehen.
943 Frau Paulidem: Also ich hoffe, dass die (....)
944

Transkriptionsregeln:

Sprecherkürzel:

Schülerin = SwA, SwB usw.

Schüler = SmC, SmD usw.

Interviewer = I

Worte, Wortfragmente: orthographische Schreibweise incl. Satzzeichen, nur in Ausnahmen Dialekt o.Ä. transkribiert

bloß vermutete Passagen: in runden Klammern, bspw. (sicher nicht), bei alternativen: (sicher nicht/sicher mich)

Auslassungen unverständlicher Stellen: (), ggf. Silbenzahl angeben, bspw. (xxx)

Pausen: kurz: (.), längere: (. . ., länger als eine Sekunde, bspw. (5 sec)

Hörerrückmeldungen: zustimmende Rückmeldung = hmhm

Verneinende Rückmeldung = mhmh

Betonungen: kursiv

Dehnungen: zwischen die Buchstaben geschobene Bindestriche

Tempowechsel: in geschweiften Klammern beschrieben

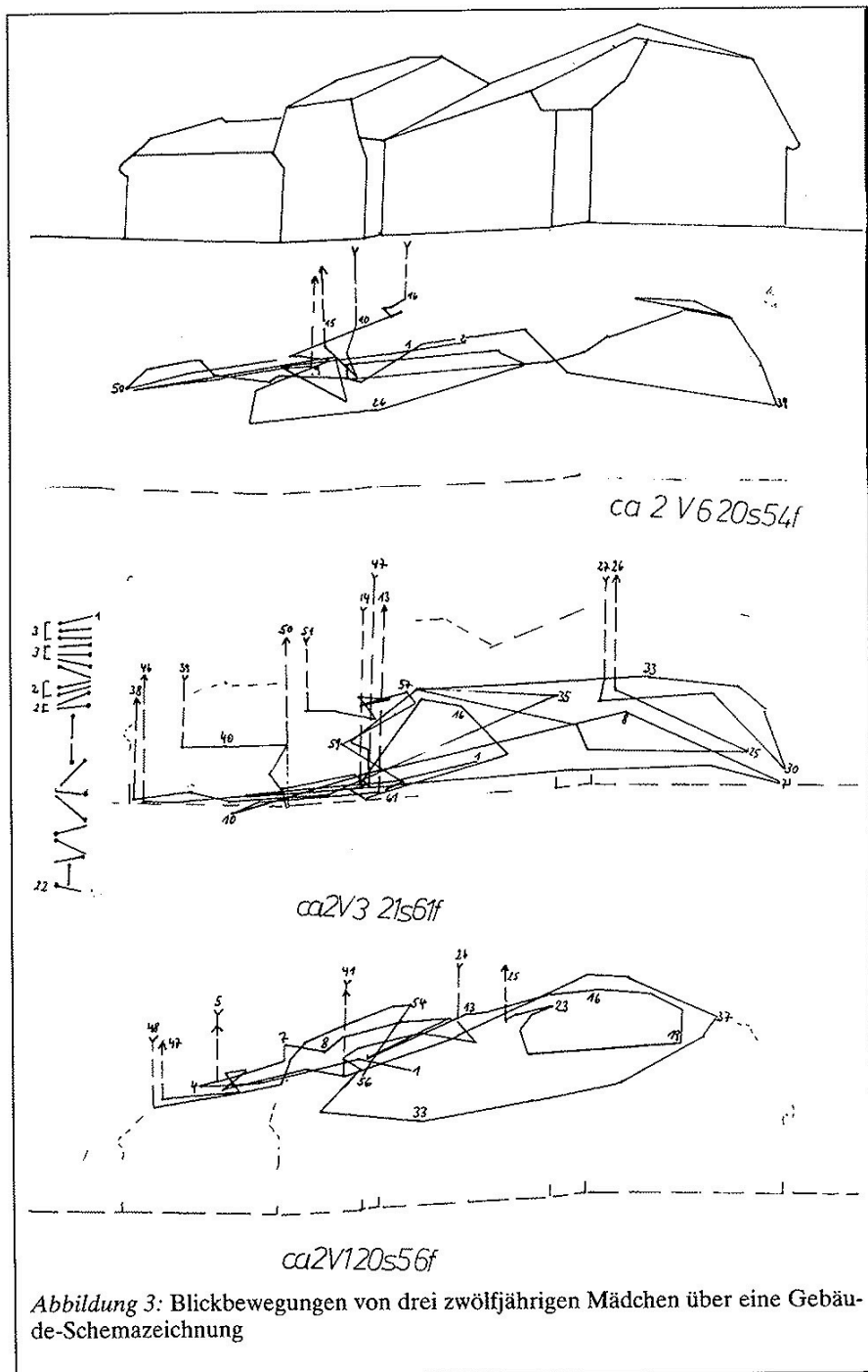
Beschreibungen zuweisen: mittels > für den Anfang und < für das Ende der Passage, wobei die jeweilige Beschreibung sofort nach dem > folgt

nonverbale Kommunikation: in geschweiften Klammern beschrieben

Hintergrundgeräusche: in geschweiften Klammern beschrieben

Überlappungen: Beginn gleichzeitigen Sprechens o.Ä. wird in allen betroffenen Zeilen auf gleicher Höhe mit [, das Ende ebenso mit] markiert

Zeitspannen (wenn nötig): Messen von Zeitspannen: durch Zuweisen von {0:00} zu der Aussage, mit der die zu messende Zeitspanne beginnt, und Angabe der Dauer am Ende dieser Spanne, bspw. {3:30}



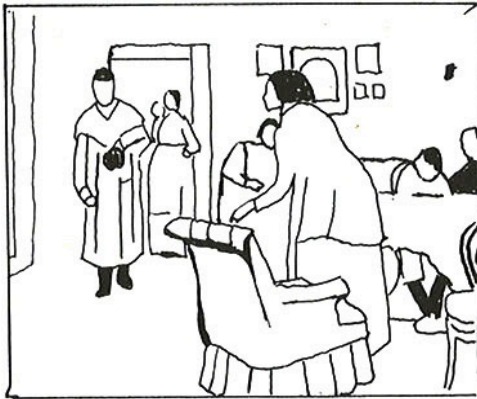


Abb. 36 Verlauf und Zentrierung der Augenbewegungen in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung beim Betrachten eines Bildes. Instruktionsbedingungen: (1) freie Exploration, (2) Beurteilung der materiellen Verhältnisse der Familie, (3) Beurteilung des Alters der abgebildeten Personen, (4) Beurteilung der momentanen Aktivitäten der anwesenden Personen, (5) Einprägen der Kleidung der anwesenden Personen, (6) Einprägen der Lokalisation aller Personen und Objekte im Raum, (7) Beurteilung der Abwesenheitsdauer des eintretenden Gastes. (Aus Yarbus 1967)



Blick auf ein Paradiesbild (Tizian); aus: http://www.merkur-online.de/bilder/2009/10/22/500439/725499217-adam-tizian_9.jpg; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf ein Bild von Magritte; aus: <http://artobserved.com/artimages/2009/06/magritte-museum-black-magic.jpg>; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf ein Picasso-Bild; aus: <http://www.flickr.com/photos/profzucker/3776586318/in/photostream/#/>; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf Bilder von Barnett Newman; aus: http://1.bp.blogspot.com/_5bVN3kXOxFc/TE6d41wp0EI/AAAAAAAAABjw/92wvsHFMEXY/s1600/707newman_show.jpg; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf Bilder von Warhol; aus:
http://farm3.static.flickr.com/2564/3754015966_c576c1455b.jpg; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf ein Gursky-Foto; aus:
http://1.bp.blogspot.com/_rdLIZ3IyJuc/Rg6UxjrOB2I/AAAAAATc/fAdt89H8PW4/s200/278230077_8ef9c6f945.jpg; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf ein Serra-Werk; aus:
http://www.jwpictures.com/img/gallery/aa.serra.uk.horiz_2.jpg; letzter Zugriff am 9.6.2011



Blick auf „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte; aus
<http://www.faz.net/m/{8C111525-8604-4A62-937C-E39FBC920995}Picture.jpg>; letzter Zugriff am 9.6.2011